Atena Editora
Ano 2022

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

Atena Editora
Ano 2022

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0157-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.575222604

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **"Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições"**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de "agente social" desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos "conhecimentos estruturados e acumulados no tempo". Para além do "ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza" é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o "ato de ensinar", constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar "central", ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada "Educação: desafios do nosso tempo" do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

QUESTÕES EDUCACIONAIS: UMA REALIDADE EM ANGOLA E NO BRASIL

Data de aceite: 01/04/2022

Gabriel Rodrigues Serrano
Aluno do Mestrado Acadêmico em Filosofia e História da Educação no Brasil na UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências). Membro do grupo de pesquisa "HiDEA-Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil" da UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências)
Marília-SP, BRASIL

Damião de Almeida Manuel
Pesquisador em Ciências da Educação, na linha de filosofia e História da Educação. Estudando a História das Instituições Educativas em Angola, é membro do grupo de pesquisa "HiDEA-Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil" da UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências)
Marília-SP, BRASIL

Niembo Maria Daniel
Pesquisadora em Ciências da Informação e membro do grupo de pesquisa "Informação Conhecimento e Inteligencia Organizacional" da UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências)
Marília-SP, BRASIL

Elijane dos Santos Silva
UNESP – Membro do grupo de pesquisa "HiDEA-Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil" da UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências). UNESP (Faculdade de Filosofia e Ciências). Marília-SP, BRASIL. Membro do grupo de pesquisa GEPALE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional da UNICAMP (Universidade de Campinas)
Campinas-SP, BRASIL

RESUMO: O presente estudo consiste em apresentar os resultados de investigações que buscaram ampliar as possibilidades de um olhar sobre a diversidade e a realidade educacional em Angola e no Brasil pela comunidade escolar. A escolha do tema abordado se deu por meio de reflexões e percepções de pesquisadores em educação e ciência da informação, pois as questões educacionais englobam duas realidades distintas, presentes na realidade angolana e brasileira. A pesquisa foi realizada sob os pressupostos teóricos do referencial metodológico da pesquisa qualitativa com base na pesquisa bibliográfica. Inicialmente, fizemos um histórico das questões educacionais no Brasil, especificamente a supervisão docente, analisando a política e sua influência no contexto histórico. Superior de Angola suas questões políticas, olhando assim as experiências de "lugar", reconstruindo a história das instituições educacionais em Angola, visando compreender um posicionamento de senso comum das experiências vividas pelos atores da história, com base em documentos oficiais. Por fim, concluímos que nos estudos sobre sexualidade e gênero, o referencial teórico é constituído pelas formulações de Freire (2015), Stoller (1993) e Pinto (2015) e considerando as preocupações de Freire (2015), sobre as questões do acolhimento diversidade na escola, surgiu o seguinte questionamento: como as escolas de educação infantil têm funcionado, por meio da literatura infantil e de seus espaços físicos, tão acolhidos, centralmente nas questões de gênero. É um estudo inédito porque articula pesquisas brasileiras e angolanas sobre questões educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição de ensino. Angola. Brasil. Diversidade. Gênero.

ABSTRACT: The present study consists of presenting the results of investigations that sought to expand the possibilities of a look at the diversity and educational reality in Angola and Brazil by the school community. The choice of the topic addressed was based on reflections and perceptions of researchers in education and information science, as educational issues encompass two distinct realities, present in the Angolan and Brazilian reality. The research was carried out under the theoretical assumptions of the methodological framework of qualitative research based on bibliographic research. Initially, we made a history of educational issues in Brazil, specifically teacher supervision, analyzing the policy and its influence in the historical context. Superior of Angola its political issues, thus looking at the experiences of "place", reconstructing the history of educational institutions in Angola, aiming to understand a common sense positioning of the experiences lived by the actors of history, based on official documents. Finally, we conclude that in studies on sexuality and gender, the theoretical framework is constituted by the formulations of Freire (2015), Stoller (1993) and Pinto (2015) and considering the concerns of Freire (2015), on the issues of welcoming diversity at school, the following question arose: how early childhood education schools have worked, through children's literature and their physical spaces, so welcomed, centrally on gender issues. It is an unprecedented study because it articulates Brazilian and Angolan research on educational issues.

KEYWORDS: Educational institution. Angola. Brazil. Diversity. Genre.

1 I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em apresentar os resultados de investigações que buscaram ampliar as possibilidades de visualização da diversidade e da realidade educacional em Angola e no Brasil pela comunidade escolar. A escolha do tema abordado partiu de nossa reflexão e percepção de pesquisadores em educação e ciência da informação, uma vez que as questões educacionais abordadas neste artigo tocam em duas realidades distintas, mas estão presentes na realidade angolana e brasileira. Destacando a dimensionalidade plural dos temas em desenvolvimento, percorrendo diversas áreas do conhecimento e diferentes ambientes do Brasil na América do Sul e Angola no continente africano, a fusão dos assuntos em abordagem visa apresentar de forma detalhada a realidade dos estudos de pesquisa perdoe luz e caminho na obtenção de resultados satisfatórios.

Diante do exposto, apresentaremos os resultados das discussões realizadas em diferentes ambientes e espaços escolares.

Partimos do pressuposto de que a historicidade pode ser considerada uma ciência histórica que se estrutura ou alude à história no processo, ou seja, é uma história dotada de rupturas e continuidades, na busca de uma austeridade científica, examinando as veracidades absolutas, transposta pela História da Educação Brasileira, nos possibilitou afirmar uma análise vinculante, não havendo possibilidade de avaliação se não houver real compreensão da historicidade geral.

Tal posicionamento se dá diante das influências de situações e conflitos existentes diante da história, pois, como se sabe, a própria história é dotada de mudanças, conflitos e experiências diversas, para os tempos e em todos os espaços.

Segundo Hobsbawm (1998), a relação da história desperta nos atores políticos que, no caso aqui abordado, esses sujeitos estão inseridos no contexto educacional, nas responsabilidades e na ação diante dos fatos históricos veiculados, bem como pela crítica do ideológico e político embutido na própria história.

Sequencialmente, procuramos analisar a evolução das instituições privadas de ensino superior (IES) em Angola, especificamente na capital do país, por terem uma maior concentração de IES neste setor privado. Por conta dessa proposição de que há competitividade entre as instituições, a ideia é olhar para a geração de inovação voltada para a pesquisa científica que vise o desenvolvimento socioeconômico e a construção de uma sociedade do conhecimento.

Por fim, destacamos que a inclusão, mesmo sendo um assunto que suscita divergências ao ser abordado, é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades presas na opressão vivenciada pela comunidade LGBT+ dentro das escolas de educação infantil.

2 | MÉTODOS

O presente estudo pode ser caracterizado como exploratório e descritivo, tem abordagem qualitativa e quantitativa e inclui análise documental. A pesquisa exploratória visa proporcionar familiaridade com o campo de estudo e é amplamente utilizada em pesquisas cujo assunto foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para obter uma visão geral de determinados fatos. (Gil, 2002).

A maioria dos trabalhos utiliza pesquisa bibliográfica, da mesma forma, foi feito um levantamento bibliográfico para aprimorar as ideias sobre os fatos relacionados aos temas em estudo defendidas por diversos pesquisadores. (Gil, 2010). Assim, as análises foram extraídas de artigos, teses, livros, jornais e documentos governamentais do Brasil e de Angola.

A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser retrabalhados de acordo com os objetivos de uma determinada pesquisa. Nesse caso, foram utilizados documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, ou seja, documentos primários: decretos governamentais, legislação educacional, pareceres; bem como documentos que já receberam algum tipo de tratamento analítico, ou seja, documentos secundários: dados estatísticos extraídos do estudo sobre a evolução do ensino superior em Angola de Carvalho, 2012. (Gil, 2008).

3 | RESULTADOS

3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O conjunto de sujeitos da chamada comunidade escolar.

3.2 Categorias temáticas e discussão

3.2.1 Sexualidade e gênero na educação básica

Com base em Freire (2014), o oprimido não deve se tornar opressor, mas deve, em primeira instância, libertar a si mesmo e ao opressor, pois ele o explora, o violento, verbal e fisicamente, desumanizando o oprimido, não contribuindo para sua plena individualidade. desenvolvimento.

A humanidade mencionada pelo autor só é recuperada quando os oprimidos deixam de ser violados, explorados, insultados pelo opressor. No entanto, para que a libertação de ambos ocorra, os oprimidos devem ter força e lutar pela igualdade e justiça. Lembrando que o opressor é desumanizado da mesma forma que o oprimido é.

Há opressores que se arrependem e tentam transformar suas atitudes opressoras. No entanto, mal sabem eles que só se tornarão falsos generosos. Segundo Freire (2014, p. 41-42) "Os opressores falsamente generosos precisam que sua "generosidade" continue tendo a oportunidade de se realizar, a permanência da injustiça", ou seja, o opressor que revela suas distintas agressões no cara dos oprimidos, ele nunca deixará de ser um opressor, ele será um falso generoso, criando um falso amor pelos oprimidos.

A opressão é cruel, e pode começar com a maior força da escola, mesmo com os colegas; a falsa generosidade deve se tornar verdadeira e para que se torne verdade, deve acabar com a ideia de falso amor, de covardia estendida pelos opressores.

> Por isso, o pensamento correto coloca no professor ou, mais amplamente, na escola, o dever de não apenas respeitar os saberes com os quais os alunos, especialmente os das classes populares, alcançam saberes que são socialmente construídos na prática comunitária. ...] (FREIRE, 2004, p.30).

Percebe-se a importância do respeito que o professor deve ter com o aluno para que ele não seja mais oprimido e ainda permita que ele leve para as aulas realidades comunitárias vividas cotidianamente, onde há ausência de saneamento básico, as doenças são mais intensas, observações de injustiça testemunhadas principalmente por aqueles que vivem nas periferias das cidades onde vivem crianças com tiroteios, mortes por invasões policiais e disputas por territórios pelo comando do tráfico.

Ressalta-se que a escola deve ter contato direto com os alunos, uma intimidade acentuada, unindo a teoria com a prática, como dizia Karl Marx, unindo o currículo com o empirismo social dos alunos.

Utilizar a política no currículo escolar dos alunos para que possam tirar o seu pode

ser um fator importante na humanização dos oprimidos para que aprendam e operem em comunhão. O professor não deve desmistificar o aluno, desrespeitar, e muito menos usar o mesmo para ser um ser onipotente, pois isso resultará em exclusão no ambiente de trabalho no futuro.

Os modos de exclusão podem acontecer em diferentes ambientes, na escola daremos ênfase na comunidade LGBT e sua influência no desenvolvimento da aprendizagem. Muitas dessas exclusões se devem a uma deficiência de informação sobre a diferença no conceito de sexo e gênero. Nesse sentido, Stoller (1993, p. 21 apud PINTO, 2015, p. 73) afirma que: "[...] o sexo diz respeito aos aspectos biológicos, a consciência do sexo ao qual se pertence biologicamente, definindo o masculino e o feminino ; a gênero vai dizer respeito aos aspectos culturais e individuais dessa consciência, definindo o masculino e o feminino".

Em sua pesquisa, Stoller (1993) levanta aspectos da identidade sexual e da identidade de gênero. Pinto (2015, p.73) também afirma que "a identidade sexual é constituída pela identidade sexual e pela identidade de gênero". Assim, o autor explica que a identidade de gênero é construída a partir do que o indivíduo sente sobre sua feminilidade ou masculinidade, por meio da cultura na qual o indivíduo está inserido, na qual são impostos os atributos do feminino e do masculino.

Em consonância com os estudos de Pinto (2015, p. 73-74), gênero é um conceito cultural construído em função das diferenças biológicas entre os sexos, e uma luta está sendo travada para combater preconceitos, discriminações e estigmas para que a sociedade saiba respeitar as diferenças da comunidade LGBT+.

É fundamental que os professores lecionem suas aulas de acordo com sua formação acadêmica, sabendo respeitar a diversidade dos alunos nas salas de aula. "A questão da identidade cultural, que inclui as dimensões individual e de classe dos alunos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é o problema que não pode ser negligenciado" (FREIRE, 2004, p. 41-42), os fatores que devem ocorrer nas salas de aula são explicitados na citação do autor Freire, na qual ele enfatiza a importância de se ter uma cultura nas salas de aula para uma educação progressiva, onde os alunos terão o poder de transformar suas próprias vidas, consequentemente sua comunidade e sociedade, mostrando os perigos que a opressão traz aos oprimidos, pois um único e sólido fator é a não aceitação das diferenças dos seres humanos, querendo que todos sejam iguais, em termos de etnia, condição sexual e classe social.

> No que diz respeito à sexualidade humana, essa inserção em um mundo pré-fabricado, e a consequente aquisição do "fundo de conhecimento à mão", se faz principalmente por meio da família, como já vimos, mas é importante ressaltar que muitos outros agentes sociais e milhares de estímulos farão parte desse processo. Todas as pessoas (e, da mesma forma, todas as instituições) com quem convivemos- independente da idade, uns com mais força e influência que outros - ao exercerem sua sexualidade sugerem comportamentos, transmitem ideias, tabus, conceitos e preconceitos que são incorporados à educação sexual que está sendo construída socialmente.

(PINTO, 2015, p.27).

Sexualidade e educação andam juntas. No entanto, a cultura na qual o indivíduo estará inserido determinará diversos fatores, “Também, a educação sexual é uma parte da educação que busca promover a inserção da pessoa na sociedade a que pertence” (PINTO, 2015, p. 26), sendo efetiva a combinação da educação sexual com a educação básica, para que as pessoas possam se inserir na sociedade de forma mais justa, onde conheçam siglas relacionadas à educação sexual, seus direitos e deveres, as leis contidas nos estatutos em que garante a integridade dos independentemente de sua orientação sexual.

Embora o Brasil tenha evoluído em questões relacionadas aos direitos e liberdade das pessoas, existem muitos tabus relacionados aos direitos das pessoas, incluindo negros, LGBT’s+ e mulheres, nos quais muitas vezes lutam com preconceito e machismo.

4 I ANÁLISE DO CRESCIMENTO DAS IES PRIVADAS EM ANGOLA. UM OLHAR SOBRE A GERAÇÃO DE INOVAÇÃO NO CENTRO DA PESQUISA CIENTÍFICA

4.1 Contextualização sobre inovação na pesquisa científica

O contexto pós-industrial vivenciado em nossos dias, denominado “era da informação e do conhecimento”, são fatores cruciais para a compreensão de que a sociedade é pautada pelo poder da informação, pois estas têm sido utilizadas como insumos para a geração de riqueza em qualquer sociedade. (Valentim, 2002 Apud Valentim, 2008). Nessa lógica, entendemos que um país que pretende se tornar uma sociedade do conhecimento, o melhor caminho seria investir em universidades públicas/privadas, pois elas representam maiores promotores de conhecimento baseado em pesquisas científicas voltadas à geração de inovação. Silva & Valentim, 2008, afirmam que a participação do Estado de forma mais efetiva contribui para a boa preparação das universidades para melhor atender as necessidades/demandas. O termo inovação que seguimos vem do contexto econômico, pois é uma inovação que terá um impacto positivo na sociedade. Essa inovação segue a base schumpeteriana, onde é considerada objeto da Teoria do Desenvolvimento Econômico, introduzida nos ambientes organizacionais a partir do início do século XX pelo economista austríaco Joseph Schumpeter (Silva & Valentim, 2018). Nessa lógica, podemos afirmar que as IES privadas podem se tornar fontes geradoras de inovação e atrair empresas/sociedade, investindo em atividades de Pesquisa e Desenvolvimento para se tornar um diferencial competitivo e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Um país sem informação é um país sem conhecimento, é um país sem conhecimento, é um país sem desenvolvimento econômico e social. (Valentim, 2008). Garcia 2006 Apud Teixeira, 2014, p.70-71 defende que “o processo de inovação começa com uma ideia simples ou complexa, introduz novidades na tecnologia a partir da experiência (...) baseada em pesquisas científicas. Assim, as inovações institucionais

visam promover a aproximação entre faculdades e empresas, muitas vezes estimuladas pelo governo. ETZKOWITZ E LEYDESDORFF, 2000. Reforçando sua ideia, afirma que as interações universidade-indústria-governo formam uma "tríplice hélice" de inovação e empreendedorismo, considerando-o como chave para o crescimento econômico baseado no conhecimento e o desenvolvimento social. (ETZKOWITZ e ZHOU, 2017). O Governo tem papel fundamental nesse processo, ou seja, na criação de políticas públicas que fomentem a pesquisa científica, na cooperação ativa com instituições e empresas de ensino, na contratação de parceiros privados que financiam a pesquisa, na fiscalização das ações de as IES no centro da pesquisa científica que gera inovação, visando a construção da sociedade do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade.

4.2 O crescimento das IES privadas em Angola

Até o início da década de 1960, Angola não possuía nenhuma IES em seu território. (Liberado, 2014). A falta de um subsistema neste momento em território nacional levou à mobilização de muitos jovens para o ensino superior no estrangeiro, ou seja, na colónia, Portugal. (Liberado, 2012). O ensino superior em Angola começou nas cidades de Luanda e Huambo a partir de 1962 na altura, uma colónia portuguesa. Com a independência nacional em 1975, foi criada a primeira universidade pública do país denominada Agostinho Neto (uma homenagem ao primeiro presidente), e; em 1992, foi criada uma universidade católica, a primeira instituição privada de ensino superior. Mais alto a educação em Angola tem actualmente uma elevada oferta de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior que operam em dezoito cidades angolanas. Possui ainda mais de dez cursos de mestrado e dois cursos de doutorado. (Carvalho, 2012). Até 2011, Angola tinha trinta e oito IES, das quais dezasseis eram estatais e vinte e duas privadas. Ao longo do tempo, as necessidades do país evidenciaram um aumento proporcional da procura de indivíduos no ensino superior, ou seja, notou-se o reconhecimento por parte dos angolanos no ensino superior para responder aos desafios do próprio país. Neste sentido, o apoio do governo angolano na formação dos jovens e no alívio da elevada procura nas instituições estatais foram as causas profundas do ensino superior privado naquele país. A tabela abaixo mostra a evolução das IES privadas em Angola:

Designação	Ano de criação	Sede
Universidade Católica de Angola (UCAN)	1992	Luanda
Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA)	2001	Luanda
Universidade Lusíada de Angola (ULA)	2002	Luanda
Universidade Independente de Angola (UNIA)	2005	Luanda
Universidade Privada de Angola (UPRA)	2007	Luanda
Universidade de Belas (UNIBELAS)	2007	Luanda

Tabela 1 - Instituições privadas de ensino superior em Angola- 2011

Fonte: Carvalho, 2012 apud MESCT 2012

Analisando, desde o surgimento das IES privadas, o país contava com vinte e duas instituições privadas. O número de IES privadas cresceu todos os anos, significando que, a partir de 1992, o número de crescimentos foi de (1) uma instituição até 2005, aumentando (8) oito em 2007, esta ainda na cidade de Luanda, finalmente em 2010 cresceu com mais (10) dez, abrangendo outras províncias do país neste setor privado, totalizando vinte e duas instituições. Assim, 2007 é o ano em que se verifica o maior crescimento nos restantes anos, ou seja, na província de Luanda, provocando concorrência no sector do ensino superior privado.

O Governo angolano, através do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, tem autonomia para ditar e fiscalizar as políticas de execução das instituições públicas e privadas que têm por missão a formação de quadros superiores. Dentro das suas funcionalidades, este órgão ministerial inclui na sua estrutura, a Direcção Nacional de Ciência e Investigação Científica, que visa promover a investigação científica fundamentalmente aplicada e experimental para a construção de uma sociedade do conhecimento. (Decreto Presidencial nº 26/18).

4.3 O processo de criação dos primeiros cursos de licenciamento em ciências da educação na província de Malanje em Angola: uma história através de documentos normativos

Partindo do pressuposto de que tudo deve ter um começo para que haja uma história, depois de muitos anos de espera pelo Ensino Superior Público na Província de Malanje em Angola, surge uma luz, trazendo esperança ao povo da região, com a criação da Universidade Lueji 'Nkonde, abreviada como "ULAN" como Instituição Pública de Ensino Superior.

“ Lugar” (DE CERTEAU, 1979, p. 27 grifo nosso) em que pudemos vivenciar o cotidiano de uma instituição de ensino, em toda a sua diversidade de sujeitos, saberes e relações que a constituem. Esta universidade é, nos termos da lei, uma pessoa colectiva de direito público, com estatuto de instituição pública, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar, nos termos da legislação em vigor pelo Decreto nº. 7/09 de 12 de Maio, do Conselho de Ministros.

Com sua deliberação, a ULAN foi desenvolvida para atuar em nível regional e suas atividades seriam voltadas para a Região Acadêmica nº. IV, abrangendo as províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje.

Nesta perspectiva, no mesmo ano (2009), é criada a FMM (Faculdade de Medicina de Malanje), tornando-se a primeira instituição pública de ensino superior da província pertencente à Universidade Lueji A’Nkonde. Marcando um período importante na história do ensino superior. A princípio, isso representou um ganho significativo para a Província de Malanje, mas com o passar do tempo ficou claro que a FMM não respondia à demanda da população estudantil da Província com desejo de cursar o Ensino Superior, a especificidade do curso de medicina curso e o número reduzido de vagas deixou um elevado número de candidatos fora do Ensino Superior, o que obrigou a população a contestar a falta de oportunidade de continuar os estudos no Ensino Superior na Província, obrigando o Governo Provincial de Malanje a criar cursos relacionados para Ciências da Educação com maior número de vagas.

Conforme excerto acima, “A inclusão, [...] do curso de graduação em medicina, tranquilizou em parte o espírito de muitos Malanjinos. Mas os Malanjinos queriam muito mais. Eles queriam uma gama mais ampla de instituições de ensino superior na província.” (Curihngana, 2011, p. 1).

Criação dos primeiros cursos de ciências do ensino superior em Malanje. Em 2011, a Universidade Lueji A’Nkonde decidiu abrir os primeiros cursos de Licenciatura em Ciências da Educação na Província de Malanje com o total apoio do Ministério do Ensino Superior em colaboração com o Governo Provincial de Malanje, que tinha a missão de assegurar a organização das condições logísticas.

A aprovação de novos cursos na região geraria inclusão nos diversos níveis do ensino médio. “É um processo complexo que exige um alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e classes sociais.” (MAINARDES, 2018, p. 188).

Os cursos de ciências da educação de Malanje utilizariam os espaços da Faculdade de Medicina de Malanje no período pós-emprego com instalações temporárias. Por falta de orçamento e por ser um curso criado sem deliberação do Conselho de Ministros angolano, os alunos aprovados no exame de acesso teriam a obrigação de contribuir com mensalidades para garantir a remuneração dos professores e técnicos administrativos. Os jornais continuaram noticiando a criação dos cursos com mais veracidade “informaram

que os Malanjinos teriam alcançado seus sonhos com a criação dos cursos de Ensino de Pedagogia e Ensino de Matemática".

Os cursos seguiram as regras estabelecidas pelo MÊS, no que se refere à matrícula, exame, matrícula e início das aulas, sob a égide de uma comissão de trabalho nomeada, e em 2013 foi nomeado pelo Reitor da ULAN (2009-2015) Samuel Carlos Vitorino, tornando-se Jutema Hebo Kitumba Coordenadora da comissão de instalação dos Cursos de Ciências da Educação em Malanje, coadjuvado por Francisco Jacucha Quimbanda para assuntos académicos, e o infeliz Carvalho Coxe para assuntos científicos. "A referida comissão tinha por finalidade responder por questões académicas e científicas, garantindo assim o normal funcionamento dos respectivos cursos [...]" (ANGOP, 2011). Desenvolvimento da cultura académica na Província de Malanje.

A implementação da Licenciatura em Pedagogia e Ensino da Matemática na província de Malanje, criou oportunidades para o desenvolvimento da cultura académica na província, criando aberturas e oportunidades para muitos pessoas a frequentarem pela primeira vez o Ensino Superior, abrindo portas para a melhoria do ensino.

O maior jornal do país (Jornal de Angola), abordou alguns alunos que ingressaram nos cursos:

> Do lado dos beneficiários do ensino superior, há uma grande alegria. O nosso relatório dirigiu-se a alguns alunos e eles manifestaram a sua satisfação com a chegada dos cursos superiores à província. João Joaquim Coimbra Zangue disse que esta é uma mais valia, pois vai fazer com que os jovens deixem de se deslocar para outros pontos do país em busca do ensino superior. Para Neusa Manuela da Costa Nascimento, a inserção dos cursos superiores em Malange vai permitir o desenvolvimento da cultura académica da província, pois "a nossa província sempre quis isso. A Quéssua é o nosso berço do conhecimento e muita gente já passou por lá, então acho que devemos retomar nossa cultura acadêmica", disse visivelmente satisfeita. Ezequiel José Júlio, outro interlocutor do Jornal de Angola, aproveitou para apelar a todos os jovens para que aproveitem ao máximo a oportunidade de estudar em Malange, à medida que estão criadas as condições para o crescimento académico. Antes da guerra que destruiu grande parte das suas infra-estruturas, a Missão Quéssua era um dos maiores centros académicos de Malange. Muitos dos actuais quadros do aparelho do Estado receberam a sua formação académica em Quéssua (Jornal de Angola 2011).

4.4 Abertura do ano letivo

A 11 de março de 2011, o sonho concretizou-se com a abertura do ano letivo da Licenciatura em Ciências da Educação em Malanje, numa cerimónia conjunta com a Faculdade de Medicina de Malanje, pertencente à Universidade Lueji A'Nkonde. Refira-se que a FMM disponibilizou as suas infraestruturas, recursos humanos e materiais de apoio na fase inicial de abertura dos cursos.

Os cursos de ciências da educação foram criados por deliberação do Magnífico Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde na perspectiva da expansão do Ensino Superior no

País.

O Reitor da Universidade Lueji A'Nkonde Samuel Carlos Vitorino declarou que os novos alunos não estariam na Universidade, a menos que fossem abertos novos cursos, significa que o aumento da oferta de cursos permitiu que muitas pessoas tivessem acesso ao ensino superior e, isso é para si, um grande ganho para a nossa Universidade, para a nossa região, para o nosso país. A abertura desses cursos, é claro, representa um grande desafio para a Universidade, que é conduzir esses cursos com sucesso [...]. (SOARES, 2011. p. 1)

Demonstra-se que "O Estado não pode ser entendido como algo separado da estrutura da sociedade, de suas classes sociais, de suas contradições. Deve ser entendido a partir de uma dupla perspectiva de toda ação política: força e consenso. " (AGUIAR, 2006. p. 15).

Os cursos de ciências do ensino superior foram criados num período de pressão da população para o Governo Provincial de Malanje. Por causa da aproximação das eleições gerais marcadas no país, que estavam marcadas para 31 de agosto de 2011, um episódio muito importante na história de Angola, resultando em maior atenção por parte do Ministério do Ensino Superior na criação de cursos.

4.5 A supervisão do ensino no Brasil: entre historicidade e política

Este tema é resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada "Supervisão da Educação do Estado de São Paulo: Estado do Conhecimento de Dissertações e Teses (2006-2016)". No presente excerto, apresentaremos o contexto histórico e político da supervisão docente no Brasil, demonstrando como ela foi sendo construída no sistema educacional brasileiro, sua elaboração foi subsidiada pelas produções resultantes de pesquisas bibliográficas e pela análise da legislação educacional que aborda o tema "ensino de supervisão".

Toda a discussão elaborada sobre esse tema foi estruturada de acordo com a cronologia histórica dos períodos políticos instituídos no Brasil, desde o Brasil Imperial até as atuais germinações democráticas.

Nesse sentido, destacamos que:

> Esse olhar para o passado como fonte de conhecimento é o que possibilita a reflexão crítica sobre a atual atuação da supervisão docente. Justamente pela falta desse conhecimento histórico, muitos supervisores não conseguem modificar uma prática demasiadamente voltada para as questões administrativas da escola, esquecendo-se da função principal da escola, que é proporcionar uma educação de qualidade, contribuindo para a construção de cidadãos críticos e reflexivos. . (BARBOSA, 2008, p. 36).

No contexto histórico da constituição do ser docente e da profissionalização da educação, também é retratada a presença do supervisor docente. A história registra a presença desse agente com a chegada dos primeiros jesuítas, no período da colonização

em 1549 (SAVIANI, 2008).

Ao abordar a supervisão docente e sua evolução social, política e histórica, destaca aspectos que envolveram o surgimento dessa função:

> [...] com a chegada dos jesuítas em 1549, iniciou-se a organização das atividades educativas, com base em um plano constituído por um conjunto de regras, que abrangia todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, onde a ideia de função fiscalizadora (CUSINATO, 2007, p. 20)

4.6 O Brasil Colonial e a estruturação da supervisão docente

Neste período histórico, no Brasil, predominava a atividade educativa desses missionários, liderados por Manuel da Nóbrega, que foi ordenado pela Companhia de Jesus em 1544, que, a convite do rei D. João III, embarcou na expedição de Tomé de Sousa. Manoel da Nóbrega havia sido nomeado pelo rei para ser o primeiro governador-geral, com a missão de se dedicar à catequese dos indígenas.

Assim, podemos dizer que a supervisão passou a existir no cenário brasileiro já na Ratio Studiorum, por volta do ano de 1570 (SAVIANI, 2008).

Ratio Studiorum pode ser entendido como:

> Filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular no história da pedagogia. A esta formação viva e orgânica deve a sua unidade, harmonia e equilíbrio perfeito. Deve-lhe também e, sobretudo, o espírito que o informa e caracteriza a originalidade da sua fisionomia. A pedagogia dos jesuítas sintetiza com vigor e alegria as características dominantes: "o currículo humanista; o método e a ordem, principalmente parisienses; o espírito, inaciano" (FRANCA, 1952, p. 95).

A proposta combinava estudos humanísticos com estudos científicos, pois o objetivo era formar homens que soubessem pensar e escrever, pois a forma ideal é aquela que permite o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude (FRANCA, 1952).

Ressaltamos aqui que o plano já era regido por bases autoritárias e fiscalizadoras, pois era necessário manter a ordem na colônia, todos deveriam professar a fé católica, ou seja, a verdade dos chamados dominadores.

Assim, pode-se dizer que, na Ratio Studiorum, há princípios de supervisão docente, ou seja, a função supervisora é enfatizada em relação a outras funções educativas por meio do prefeito de estudos e concebida na ideia como um trabalho peculiar. (SAVIANI, 2008).

A partir do século XVIII ocorreram diversas inovações tecnológicas que modificaram substancialmente a vida das sociedades humanas, gerando transformações significativas na organicidade econômica, com a abertura de um padrão de economia artesanal para um padrão de economia industrial (SANTOS, 2012).

Com o contínuo progresso técnico, o capitalismo industrial foi alocando cada vez

mais capital para o lucro, ampliando assim o espaço entre a burguesia proprietária dos meios de produção e a classe trabalhadora, esta foi designada a regência do capital e do trabalho. Próprio proletariado.

4.7 Do Império à República: Supervisão na mudança estática

Na transição do Brasil Império para a República, a maior representatividade política e econômica no Brasil foi dos cafeicultores, que coagiram outros a conquistar apenas seus interesses, desconsiderando assim os interesses da nação ainda embrionária (SILVA, 2010).

A República, então, como regime político, foi proclamada justamente para esse fim, atendendo e suprindo as necessidades dos cafeicultores (FRANCO, 1998).

A supervisão docente destacou a prontidão e formação dos professores por meio de teorias de administração e organização na área empresarial americana. Embora existam resquícios da supervisão escolar no Brasil durante o período republicano e esta seja pautada pelos princípios da fiscalização e da fiscalização, essa função é reconhecida juridicamente com a promulgação do Parecer CFE nº. 252/69, visando alcançar um avanço na qualidade do ensino nas escolas (SILVA, 2010).

Dessa forma, com as habilitações instituídas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, o curso de Pedagogia passou a se pautar em uma formação enraizada na racionalização e fragmentação entre teoria e prática, e na separação entre funções no desenvolvimento do trabalho escolar e formação de professores (CUNHA, 1985).

Portanto, a constituição do curso de Pedagogia tornou-se precária para enfrentar os ideais propostos pela Lei nº 5.540/68, que presumia o fim do regime acadêmico, a instauração do regime de crédito e a departamentalização das instituições escolares. Nível superior.

De acordo com essa proposição, os cursos de Pedagogia devem fornecer a base para o profissional da área da educação, podendo exercer múltiplas funções, de acordo com as diferentes habilitações: administração, orientação, supervisão, entre outras.

Ao tratar da supervisão, a Lei nº 5.692/71 aponta a necessidade de formação e admissão de especialistas para o ensino de 1º e 2º graus nas unidades escolares da rede pública e privada. Também menciona a necessidade de formação continuada (aperfeiçoamento) de especialistas em educação e aponta que a remuneração será baseada na qualificação dos professores.

Em relação à regulamentação do exercício da supervisão, acreditamos que, para que isso se torne imprescindível, é necessário que haja o surgimento de uma compreensão inovadora da educação que permita a participação social, em que a Supervisão Educacional seja um mediador nesses espaços. da educação (RANGEL, 2010).

4.8 Supervisão de professores no Brasil: florescimento democrático e seus frutos e raízes autoritárias

Os tentáculos da democracia e da participação atingiram o pico na década de 1980. Podemos citar que esta década foi considerada um período de grandes dificuldades, ou seja, a condição socioeconômica dificultou a vida do povo brasileiro.

A alta inflação e o desemprego foram constantes nesse período, mas também foi o início da luta pela redemocratização da sociedade brasileira (SILVA, 2010). A situação educacional da época era marcada por altos índices de analfabetismo, reprovação e exclusão escolar, o que demandava então um novo direcionamento na política educacional (FERREIRA, 2012).

Na década de 1990, a supervisão passou a ser discutida como elemento necessário e relevante para a mudança escolar. A ação fiscalizadora, embora não associada à produtividade docente, como em décadas anteriores, continuou a ser corresponsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, mas em um contexto mais geral, que se pretendia descentralizado.

Com o intuito de regulamentar essa profissão, o Senado aprovou, em 18 de outubro de 2007, o projeto de lei oriundo da Câmara nº 132/05, que regulamentou a profissão de supervisor educacional. Os profissionais que atuam na área, geralmente como supervisores, coordenadores ou orientadores pedagógicos, passaram a ter sua situação regulamentada por meio desta lei.

A história da supervisão docente é conjugada com a história da educação brasileira, embora as ações da supervisão, por sua vez, pudessem, por um lado, ser direcionadas para práticas transformadoras e comprometidas com a democratização do ensino e a defesa da educação para todos. CHEDE, 2014).

Portanto, concordamos com Mészáros (2008) quando retrata a dinâmica da história. A história que caminha para a mudança é a mesma história que caminha para a manutenção de ideais ora coletivos, ora fisiológicos.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos um breve histórico da supervisão docente no Brasil, abrangendo os aspectos históricos e políticos. Nossa discussão começa no Brasil colonial, no qual retratamos historicamente, desde a chegada dos jesuítas (Ratio Studiorum), os signos da supervisão docente.

Seguimos no caminho de um Brasil independente, onde, apesar de todas as mudanças instituídas, fica claro que a independência proclamada ou decretada não liberta o país dos grilhões do controle do Brasil colonial.

Analisamos a supervisão nessa árdua e agitada historicidade e nos deparamos com o PABAEE, no qual, mais uma vez, se destaca a produtividade da educação de qualidade.

Os agentes de educação foram treinados quantitativamente. Atrevemo-nos a dizer que hoje, na educação paulista, podemos estar vivenciando um segundo PABAEE, mas sem direito a viagens internacionais para treinamento, sendo oferecida uma TV, caracterizada como "Rede do Saber".

Do Império às Associações de Supervisores, notamos um grande crescimento relacionado à luta por reconhecimento e por tornar-se sujeito no contexto educacional. Nesse momento, destacamos a criação do Encontro Nacional de Supervisores, que visava ampliar e solicitar o aprimoramento da supervisão educacional no Brasil.

Por fim, entre germinações democráticas e frutificações autoritárias, nos deparamos com a reorganização dos movimentos sociais (ANPED, CNTE e ANDES). Também nesse período, analisamos, na década de 1990, um novo modelo de supervisão em relação ao novo modelo de gestão estatal.

Mesmo que a supervisão docente naquela época já estivesse regulamentada, a luta pelo reconhecimento, pela garantia de direitos, era constante, pois, apesar dos desdobramentos da democracia e da autonomia, a burocracia e o não reconhecimento da educação como fator ainda estavam em jogo. força responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Ao abordar as questões educativas a nível internacional, destacamos que o Ensino Superior em Angola está em desenvolvimento com a criação de novas instituições de Ensino Superior presentes nas 18 Províncias do país. Essa dinâmica de expansão das instituições gerou um aumento de cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento.

A expansão das IES com o aumento dos cursos de graduação abriu portas para a criação de cursos de mestrado e doutorado. O interesse da população em frequentar as IES aumentou a necessidade do país de criar novas instituições para suprir a demanda.

Destacamos também a importância do surgimento e expansão das instituições privadas em Angola, que permitiram ultrapassar as dificuldades do Estado em formação de pessoal, reduzindo assim a pressão exercida pela população no acesso ao ensino superior.

Salientando que o estado de Angola está a criar novas políticas públicas com a criação de novas IES, houve a necessidade de criar a Universidade Lueji A'Nkonde com a desfragmentação da primeira Universidade do país em várias regiões académicas foi um passo crucial para a chegada do ensino superior na província de Malanje. Acreditamos que a implementação dos primeiros cursos de ciências do ensino superior, criados nas instalações da Faculdade de Medicina, trouxe à província de Malanje um grande e significativo avanço no desenvolvimento da cultura académica, dando oportunidade a muitos professores e alunos de lecionar e frequentar mais alto formação em cursos superiores diferenciados.

Por fim, ressalte-se que tal tema é visto que, até o momento, não foram encontrados estudos sobre a implantação dos primeiros cursos de ciências do ensino superior na Província de Malanje em Angola.

A escola como um todo é uma instituição que se estruturou com base em que apesar

de estarem em realidades diferentes, elas se apresentam de uma forma muito comum, essa é a ideia de cultura escolar que temos hoje e que muitos aspectos têm que ser repensado para mudar a escola, nada mais legítimo neste momento de pandemia que atinge o mundo, estudar e analisar esses aspectos, considerando que as diferentes realidades estão tendo que repensar suas escolas devido à pandemia.

Por tudo isso, a comunidade escolar deve estudar questões de identidade de gênero e sexualidade. E para aqueles que são professores e funcionários da escola, todos devem passar por treinamentos com frequência para que alcancem os alunos com mais respeito em suas diferenças.

Este é um estudo inédito porque busca a articulação entre aspectos da educação angolana e aspectos da educação brasileira. Nesse sentido, os pesquisadores angolanos que estão no Brasil têm contribuído muito, considerando que, até agora, não existiam estudos comparativos de grande escala como atualmente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: A história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960.** Florianópolis. Brasil. Recuperado de: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88321/229912.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 de abril. 2020.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 26/18 de 1 de fevereiro.** (2018, 1 de fevereiro) Publicado no Diário da República I Série, Nº 15.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 7/09 de 12 de Maio.** (2009, 12 de maio). Publicado no Diário da República I Série I Nº 87.

ANGOP. **Criada comissão de gestão dos cursos de ciência de educação.** 2012. Recuperado de: <http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2012/0/2/Criada-comissaogestao-dos-cursos-ciencias-educacao,04ccb795-a17f-455e-846c-a6f334429192.html >. Acesso em: 12 de outubro. 2019.

BARBOSA, R. F. **A função supervisora de ensino: encontro e desencontros.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2008. 101f.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969.** Fixa o curso do conteúdo na organização e direção do curso observado da organização969b. (Documento, n. 100).

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. 1996

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 de agosto. 2020.

BRASIL. **Senado Federal. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá providências. São Paulo: SE/CENP.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 209 p.

CURIHNGANA, F**. Malange tem mais cursos de licenciatura**. Jornal de Angola, 2011. Disponívelem:<http://jornaldeangola.sapo.ao/reportagem/malange tem_mais_cu rsos_de_licenciatura.> Acesso em 02 de Outubro de 2019.

CARVALHO, P. C. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola.** Revista Angola de Sociologia – RAS, 2012. Retirado de: https://journals.openedition.org/ras/422. Acesso em: 11 de setembro. 2019.

CHEDE, R. A. F. V. **A história da supervisão do ensino paulista: recursos institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)** – Campinas, SP, 313f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2014.

CUNHA, L. A & GÓES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

CUSINATO, M. N. C. **O novo perfil do orientador de ensino: um ideal a atingir.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

DE CERTEAU, M. **A operação histórica.** In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Org.). História: novos problemas. 2. ed. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 17-48.

ETZKOWITZ, H. & Leydesdorff, L. **A dinâmica da inovação: dos Sistemas Nacionais e "Modo 2" à Tríplice Hélice das relações universidade-indústria-governo.** Política de Pesquisa 29 2000 109–123. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4. Acesso em: 16 de junho. 2019.

ETZKOWITZ, Henry & Zhou, Chunyan. Hélice Tríplice. **Inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo.** Revista de Estudos Avançados, São Paulo. Versão impressa ISSN 0103–4014 versão On-line ISSN 1806–9592 Estud. Av. vol.31 no.90 mai./ago. 2017. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190. Acesso em: 16 de julho. 2019.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 16 edição. Petrópolis Ed. vozes 2012.

FRANCO, M.S.C. **Homens livres na ordem escravocrata.** 2a.ed. São Paulo: 1998. Ed. UNESP. 1998.

FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 192p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p.

Gil, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas Editora. 2002. 176p.

________ . **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2008. 220p.

________ . **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2010.184p.

HOBSBAWM, E. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LHARCO, F. Filosofia da informação. **Uma Introdução a Informação como fundação da ação, da comunicação e da decisão.** Lisboa: Universidade Católica, 2003. 207p.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. Revista Brasileira de Educação, 59 (19). Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola, 2014, 40142017.3190. Accessed in: 16 July. 2019.

LIBERATO, E. **Importância da cooperação portuguesa e brasileira na formação superior em Angola.** in Barreto, Maria António e Costa, Ana Bérnad da. II COOPEDU. Cooperação e Educação: África e o Mundo. Lisboa, Centro de Estudos Africanos (CEA - IUL) do Instituto Universitário de Lisboa e pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 2012. Accessed in: 18 July. 2019.

MAINARDES. J. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil. Jan-Abr. 2018. Retrieved from: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201. Accessed in: 13 November. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das Diferenças; Fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 230p.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual.** São Paulo: Ideias & Letras, 2015. 204p.

RANGEL, M. **O estudo como prática de supervisão.** In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010

SANTOS, M. P. **Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática.** Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2012.

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função** à profissão pela **mediação da ideia.** In: FERREIRA, N. S. C (Org.) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2008

SILVA, E. & Valentim, M. L. P. **A contribuição dos sistemas de inovação e da cultura organizacional para a geração de inovação.** Revista de Informação, Londrina, v. 23, n. 1, p. 450 – 466, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/informacao//. Acessado em: 02 Junho. 2019.

SILVA, J. D. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública.** 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, R. C. **O uso de documentos de patentes para a gestão da inovação.** In Souto, F. L. (Cap. 4, p) Rio de janeiro: Editora Interciência, 2014. 312 p.

VALENTIM, Marta L.P. (2008). **Informação e conhecimento em organizações complexas.** In: Valentim, M.L.P. (Cap. 1, pp.11-27). São Paulo: Polis: Cultura Acadêmica, 2008, 272p.

CAPÍTULO 2

OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/04/2022

Ilze Maria C. Machado
Doutora em educação pela PUCPR. Pedagoga da Rede Pública Estadual do Estado do Paraná
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/8625366225617577

Katia Mosconi Mendes
Doutora em educação pela PUCPR. Docente na Universidade Paulista
São Paulo - SP
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=24B8204222E4FD91CA2D42A330F9EA75#

RESUMO: Este texto é resultado de uma investigação que teve como objetivo compreender o processo vivenciado pelos professores da educação básica, durante o período das aulas remotas, com o uso de ferramentas e plataformas digitais que possibilitassem a interação pedagógica com os estudantes e a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. A pesquisa de abordagem qualitativa teve seus dados alçados por meio de questionários on-line com questões abertas, dirigidos à professores da rede pública da educação básica, O lócus da pesquisa abrangeu duas escolas públicas que oferecem, os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Alguns dos autores que deram o aporte teórico: Gatti (2010), Kenski (2012), Leite (2009) entre outros. Os dados evidenciaram que o ensino remoto foi desafiador aos professores, no que tange ao desconhecimento das tecnologias digitais e utilização no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes, no aumento das demandas de trabalho, pois além do trabalho por meio das plataformas, foi necessário elaboração de atividades impressas para serem encaminhadas às escolas e posteriormente entregue aos estudantes sem acesso ao ensino on-line. Foi mencionado a preocupação com o desinteresse demonstrado pelos estudantes, mesmo aos com acesso as plataformas. Um fator que resultou na pouca participação destes, foi à falta dos equipamentos como computador, celular e internet necessários ao acompanhamento das aulas. Com a pandemia houve aumento do desemprego, dificultando a permanência de estudantes nas escolas, alguns evadiram-se para ajudar financeiramente seus familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Educação Básica. Ensino Remoto. Tecnologias Digitais.

TEACHING CHALLENGES IN BASIC EDUCATION WITH REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: This text is the result of an investigation that aimed to understand the process experienced by basic education teachers, during the period of remote classes, with the use of tools and digital platforms that allow pedagogical interaction with students and the learning of disciplinary content. The qualitative approach research had its data raised through online questionnaires with open questions, aimed at teachers of the public basic education network. and high school. Some of the authors who gave

the theoretical contribution: Gatti (2010), Kenski (2012), Leite (2009) among others. The data showed that remote teaching was challenging for teachers, regarding the lack of knowledge of digital technologies and use in the development of pedagogical work with students, in the increase of work demands, because in addition to working through platforms, it was necessary to elaborate of printed activities to be sent to schools and later delivered to students without access to online teaching. Concern about the lack of interest shown by students, even those with access to platforms, was mentioned. One factor that resulted in their low participation was the lack of equipment such as a computer, cell phone and internet necessary to follow the classes. With the pandemic there was an increase in unemployment, making it difficult for students to stay in schools, some evaded to help their families financially.
KEYWORDS: Teachers. Basic education. Remote Teaching. Digital Technologies.

1 I INTRODUÇÃO

A humanidade enfrenta um grande desafio, a pandemia da Covid-19, causada pelo novo corona vírus, o SARS-CoV-2, que teve início em dezembro de 2019 na China e se expandiu rapidamente para outros continentes, estabelecendo-se como um grande risco a saúde da população, tem vitimado as pessoas em grande escala, infelizmente os números aumentam diariamente. No Brasil, a situação de emergência foi anunciada pelo governo federal, por meio da Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, com medidas de prevenção, controle e contenção dos riscos à saúde pública (BRASIL, 2020). Dentre as medidas implementadas no combate a COVID-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou a intensificação das medidas de higiene, evitar aglomerações e isolamento social. O isolamento social, gerou grande impacto em todos os setores da sociedade, um período em que a economia nacional interrompeu parcial ou totalmente a produção, afetou diversos segmentos, inclusive a educação, com a suspensão das aulas presenciais na educação básica, graduação e pós-graduação, nas instituições públicas e privadas.

A crise se instalou no Brasil, o país que convive com vários problemas como o desemprego, a desigualdade social, a violência e outros fatores que de alguma forma refletem no acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Quadro que se agravou com a pandemia, pois muitos adolescentes e jovens se evadiram da escola, na busca de trabalho, para ajudar financeiramente seus familiares, diante do agravamento do desemprego.

Com isso, um novo desafio se estabeleceu aos sistemas de ensino, implicando no trabalho desenvolvido pelos professores, como dos demais profissionais que atuam nas escolas. Com destaque a uma nova forma de ministrar aulas com o uso das tecnologias para a realização do trabalho de forma remota.

A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas e em diversas profissões, torna-se cada vez mais necessária, podemos afirmar que nos encontramos imersos nesse universo. No ambiente escolar, seu uso é mais restrito, principalmente em escolas públicas da educação básica pela escassez de recursos, mesmo assim, alguns anos atrás houve

a implantação em muitas escolas, de laboratórios de informática, instalação de TVs, projetor de slides, entre outros recursos, que gradativamente viabilizaram a ampliação das possibilidades de trabalho do professor e aprendizagem dos estudantes.

Todavia, com a pandemia o professor precisou se reinventar e de modo emergencial fazer uso dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas aulas, para os professores que demonstram maior habilidade com a tecnologia podemos afirmar que o processo foi mais tranquilo, mas para outros essa aprendizagem levou um tempo maior, considerando as variações no processo do aprender, que também ocorre entre os adultos. Diante da necessidade emergente, as instituições de ensino ou suas mantenedoras elaboraram cursos rápidos on-line com o intuito de orientar os professores para o trabalho pedagógico. Muitos professores buscaram em tutoriais no Youtube e em trocas com colegas esclarecer dúvidas, aprender a postar atividades, realizar avaliações e interagir com os estudantes, como pontuado por professores,

> Busquei informações nos tutoriais, fiz cursos de formação, fiz muitas tentativas (Professora ensino médio).
>
> A mantenedora disponibiliza tutoriais, mas era difícil de entender a linguagem empregada. Aprendi com colegas de trabalho (Professor anos finais do ensino fundamental).
>
> Eu não sabia quase nada de trabalho com tecnologia. A secretaria disponibilizou tutoriais com orientações, mas muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho mesmo. (Professora 4º ano do ensino fundamental).

Como a implantação das aulas remotas aprender a utilizar as plataformas e seus recursos foi desafiador e o professor precisou adequar seu espaço doméstico na elaboração das aulas, gravações de vídeo aulas, etc.

Nem sempre a formação inicial do professor contemplou o uso das plataformas e ferramentas tecnológicas, ou quando ocorreu, a carga horária pode ter sido insuficiente diante de outras exigências curriculares.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre a formação do professor para atuar na educação básica, quanto ao uso das tecnologias, pois com o ensino remoto, o ensino híbrido e mesmo com o retorno presencial, é provável que alguns dos recursos continuem sendo utilizados nas escolas.

Esta pesquisa de natureza qualitativa teve como objetivo compreender o processo vivenciado pelos professores da educação básica, durante o período das aulas remotas, com o uso de ferramentas e plataformas digitais que possibilitassem a interação pedagógica com os estudantes e a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Diante disso, a questão problematizadora direcionou-se para: quais os maiores enfrentamentos pelos docentes da educação básica no desenvolvimento do trabalho pedagógico on-line?

Na educação, a pesquisa qualitativa é atualmente desafiadora, pois busca entender

a dinamicidade da realidade e toda a complexidade que envolve o objeto de estudo, em sua concretização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A abordagem qualitativa investiga as causas da existência do fenômeno social, busca elucidar sua origem, suas relações, suas alterações e se esforça por compreender as implicações para a vida humana (TRIVIÑOS, 2009). Ela admite que o espaço de investigação seja fonte direta de informações para o pesquisador.

O campo de pesquisa compreendeu duas escolas da educação básica da rede pública, de porte médio, que atendem os anos iniciais, finais e ensino médio. Para o levantamento dos dados, os instrumentos utilizados foram questionários, com perguntas abertas, enviados aos professores na forma on-line, diante da impossibilidade da proximidade física, do momento. O retorno das respostas dos sujeitos do campo selecionado possibilitou uma análise reflexiva sobre o contexto vivenciado pelos mesmos.

A pesquisa apresentada é resultado do esforço de compreender a realidade vivida, tendo a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, necessários a pesquisa.

2 | TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO NA URGÊNCIA DA PANDEMIA

O ensino remoto, implantado em decorrência da pandemia acena ao uso da educação mediada pela tecnologia digital, porém, muitas vezes com características do ensino presencial, ou seja, houve uma transposição de práticas utilizadas presencialmente para o modelo remoto, diferenciando-se do ensino EaD, o qual tem outra concepção.

Nos últimos anos, com a expansão da mídia, da rede de computadores, celulares, internet (importante para esse ensino), a modalidade de ensino EaD ampliou-se na oferta de cursos e na procura pelos estudantes, pois está diretamente conexa aos recursos tecnológicos. Pesquisadores têm centrado seus estudos nessa forma de ensino, encontramos reflexões e concepções diversificadas, destacamos a compreensão de Amarilla (2011) em que,

> A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino aprendizagem apontado para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem. É o aluno motivado e “próximo” o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas (AMARILLA, 2011, p. 48).

Na educação a distância, a relação professor e aluno, o processo de ensino e a aprendizagem têm características específicas, mas é importante considerar o perfil dos estudantes, na maioria das vezes é de um adulto em que as circunstâncias de vida pessoal e profissional direcionam para uma formação nesse modelo, o qual com responsabilidade, flexibilidade e de modo autônomo administra seu tempo e espaço de aprendizagem.

Diferente do ensino remoto, em que os estudantes dos diferentes níveis de ensino precisaram se adequar à nova forma de ter aulas.

A utilização das tecnologias nas escolas, não é um fenômeno recente, elas compõem o arcabouço de recursos a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, aliadas aos objetivos dos componentes curriculares, entretanto a ausência de formação ou a desarticulação com a prática inviabiliza melhor aproveitamento ou a utilização de forma reflexiva e crítica.

Os professores em suas aulas, geralmente fazem uso das tecnologias como um recurso didático para melhor compreensão dos conteúdos pelos estudantes, porém com as aulas remotas elas se tornaram essenciais, pelo distanciamento físico entre professor e aluno, as interações precisaram ser adaptadas por meio dos recursos disponíveis, conforme Kenski (2012) "a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino" (KENSKI, 2012, p. 44).

Isso se confirma no atual momento histórico, em que a realidade coloca a necessidade de se reinventar diante do novo, com isso o desafio da escola foi de reconfigurar o seu trabalho pedagógico por meio das tecnologias digitais sem perder de vista o seu papel com a aprendizagem dos estudantes.

Diante do quadro de pandemia instalado, as instituições mantenedoras buscaram alternativas para que os estudantes tivessem formas de atendimento/aulas por meio de recursos tecnológicos, dentre eles o classroom, vídeo aulas pelo Meet, Zoom ou Teams, outros recursos do Google e também aulas gravadas por professores do quadro do magistério e transmitidas em canais abertos da TV. E para os estudantes sem acesso as tecnologias, as atividades foram encaminhadas à escola pelos professores, impressas e entregues aos responsáveis, que posteriormente realizavam a devolutiva presencialmente, considerando os protocolos da saúde de distanciamento e quarentena.

Vários fatores implicaram no acompanhamento e participação dos estudantes, como a falta de acessibilidade, por não possuírem equipamentos e internet, tendo em vista questões financeiras, que agravaram a desigualdade. Além dos efeitos gerados pela pandemia no contexto familiar, estudantes mencionaram a dificuldade de acompanhar as aulas on-line, em que o distanciamento físico com o professor interferiu em seu aprendizado, muitos sentiram-se envergonhados em abrir a câmera ou fazer perguntas.

Dentre os professores entrevistados, ficou latente a angústia inicial no ensino remoto, principalmente com a utilização das plataformas, pois não se sentiam preparados e encontraram dificuldades, conforme explicitado nas falas dos professores a seguir,

> Não entendo nada de informática e tenho dificuldade em apresentar no Power point (Professor anos finais do ensino fundamental).
>
> Foi muito difícil o início do trabalho remoto. Eu não sabia muita coisa, muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho (Professora do 4º ano do ensino fundamental).

Além da falta de ambientação com as tecnologias, outro desafio destacado foi sobre o equipamento e o ambiente doméstico desfavoráveis, conforme observamos no relato das professoras,

> Aprender a usar as plataformas oferecidas e conciliar os desafios do ensino em casa com barulhos e interrupções e a falta de condições como notebooks já antigo e internet sempre caindo (Professora dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio).
>
> Trabalhar de forma adequada tendo que primeiro aprender a usar as tecnologias "usando" e conciliar os barulhos, condições da nossa casa, porque trabalho em espaços arranjados, foi e continua sendo um desafio (Professora 3º ano do ensino fundamental).

Mas os desafios enfrentados no trabalho remoto não ficaram centralizados na utilização das plataformas, ampliaram-se para a efetivação da aprendizagem pelos estudantes, como relatado,

> O uso de tecnologias foi um grande desafio no trabalho, a preparação exaustiva e a participação dos alunos(as) foi o lado mais preocupante, foi preciso incentivar os alunos(as) ajudarem na motivação de outros colegas dispersos (Professor dos anos finais do ensino fundamental).
>
> Pouco acesso por parte dos alunos por diversos motivos, desinteresse dos mesmos nas realizações das atividades, desmotivação devido aos mesmos não possuírem condições financeiras de acesso (Professora anos finais do ensino fundamental).

Conforme Leite (2009) o professor precisa ter domínio do uso pedagógico das tecnologias, como facilitador da aprendizagem pelos educandos. Sendo assim, é importante reconfigurar o ensino para que elas exerçam um papel relevante no processo ensino e aprendizagem. As falas das professoras participantes da pesquisa corroboram a afirmação de Leite (2009):

> Senti muitas dificuldade e falta de habilidade em trabalhar com aulas remotas. Tive muita vergonha (Professora 2º ano do ensino fundamental).
>
> Foi muito difícil o início do trabalho remoto. Eu não sabia muita coisa, muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho (Professora do 4º ano do ensino fundamental).
>
> Não é só aqui na minha escola, mas principalmente as públicas, não possuem infraestrutura para esse tipo de aula remota, nós professores e professoras também não tivemos formação adequada para trabalhar como estamos trabalhando e nem estamos tendo agora. (Professora 4º ano ensino fundamental).

Outro aspecto a ser pontuado é de que as relações escolares que envolvem vínculos afetivos e socialização ficaram em segundo plano, já que o objetivo da urgência imposta é que os conteúdos curriculares sejam ensinados. Com a pandemia, as plataformas de EaD passam a ser uma solução viável para que crianças e jovens não perdessem o ano letivo.

Os currículos escolares são muito mais do que os documentos estabelecem,

pois estes são vividos, experimentados, sentidos em cada uma das escolas brasileiras. É necessário questionar se o enquadramento de todas essas relações em instrumentos virtuais de aprendizagem impactou no desenvolvimento dos alunos, não só porque a sociabilidade é prejudicada, mas também porque se aprende pelo afeto que aqui vai muito além do seu aspecto emocional, implica tirar o estudante de um lugar confortável, dando-lhe possibilidades para conhecer outros modos de vida e de realidade.

3 I FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação do professor seja inicial ou continuada, tem motivado muitas pesquisas, reflexões e discussões, é crescente o número de publicações com esse enfoque.

O Curso de Pedagogia no Brasil institucionalizou-se no ano de 1939 e, desde então tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas, e inúmeros estudos e debates sobre a concepção e estruturação do curso bem como sua própria identidade.

Todo o percurso histórico do curso foi acompanhado pela dificuldade de se encontrar sua identidade e sua destinação profissional, procurando ajustamento às demandas colocadas pela sociedade em cada tempo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9394/96, o requisito para ingresso do professor na docência da educação básica, passou para nível superior em cursos de licenciatura. No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e posteriormente são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. E em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, em seu Art. 1º Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Considerando o aspecto legal, vários documentos norteiam a formação e atribuições docentes, entretanto verifica-se que para a educação básica, a formação docente se efetiva entre as diversas licenciaturas, muitas vezes de forma fragmentada. Segundo Gatti (2010),

> Em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

Ainda segundo Gatti (2010), vários são os fatores que acorrem para a formação do professor, como as políticas educacionais, o financiamento para a educação, o acesso e permanência na educação básica, as condições de trabalho do professor, os aspectos salariais, entre outros. A autora em suas pesquisas e estudos tem pontuado a importância da formação inicial do professor, como profissionais essenciais no trabalho com o conhecimento, para propiciar oportunidades de formação aos estudantes, tão necessário para o exercício da cidadania.

Na análise de documentos legais e em currículos de cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior, se verifica que a formação docente é fragmentária e apresenta distanciamento entre teoria e prática. Especificamente em relação ao trabalho com tecnologias, a formação do professor em geral, oferta uma única disciplina voltada a discussão e trabalho com as TICs na escola. Além disso, é preciso questionar a familiaridade dos próprios formadores no desenvolvimento dos trabalhos com as tecnologias.

Já na década de setenta, Candau (2011) ao analisar a relação da universidade com o ensino básico, assinalava o distanciamento e a discordância da formação com o exercício docente.

As reformas, pareceres, regulamentações, estabelecimentos de grades curriculares e a definição das disciplinas e seus conteúdos foram insuficientes para resolver os dilemas enfrentados ao longo dos anos em torno da especificidade da formação do professor para a educação básica, função e atuação do profissional da educação no mercado de trabalho.

Na atual configuração do curso de Pedagogia, este está definido como licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Cabendo também ao curso formar professores para o ensino do nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais, sem renunciar à formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional.

Pensarmos a formação do professor implica reconhecer que este, no exercício da docência se defrontará com problemas relacionados ao processo de ensinar e aprender, que não tem respostas prontas, questões que exigirão deste, conhecimentos para compreender e intervir na realidade.

O professor é alguém que exerce uma profissão, a natureza da função específica ao longo da história é ensinar (ROLDÃO, 2007). Os alunos, futuros professores exercerão sua profissão em escolas concretas, inseridas em comunidades específicas, vão ensinar alunos com características próprias, em turmas mais ou menos distintas de outras.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades quando comparada a dos níveis mais avançados, entre elas a polivalência. Independente se este é um fator que facilita ou não o ensino nesta etapa da escolaridade, os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos consistentes para ensinar. Já a docência dos

Anos finais do ensino fundamental e ensino médio, abrange os professores com formação específica nas licenciaturas, para lecionar cada disciplina da matriz curricular.

Vários pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da formação do professor para a educação básica de forma a contribuir para a compreensão do significado das transformações sofridas pelos cursos de licenciaturas no decorrer da história e as implicações desta formação para a docência.

A pandemia revelou também, a necessidade de transformações na condução do trabalho docente, da educação básica aos cursos de graduação e pós-graduação com adequações as novas exigências que se estabeleceram na dinâmica de vida das pessoas. E diante do novo, foi necessário se reinventar, e aprender a utilizar ferramentas e metodologias para viabilizar o processo de ensino.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa traz à tona questões que consideramos relevantes para que a aprendizagem dos estudantes se efetivasse no período de ensino remoto, como consequência da pandemia. Se por um lado a falta de equipamentos e internet inviabilizaram o acesso de estudantes ao saber sistematizado nas instituições de ensino, por outro, o professor precisa aprimorar o domínio e o uso adequado dos recursos disponibilizados pelas plataformas utilizadas pelas secretarias de educação, para o ensino remoto.

Vários são os enfrentamentos dos professores da educação básica com o ensino remoto, a mudança foi abrupta, com destaque ao desconhecimento do uso e da aplicabilidade das plataformas digitais no trabalho pedagógico, tendo em vista, o curto espaço de tempo para dominar as ferramentas e exercer a docência, outro aspecto se refere ao aumento do trabalho e de disponibilidade de tempo para o cumprimento das demandas que se ampliaram, além do trabalho on-line precisaram encaminhar atividades para serem impressas pela escola, se deslocar até a mesma, apanhar as atividades, corrigir e levar na escola para ser entregue aos estudantes, considerando o período de quarentena (quinze dias) na devolução.

Outra preocupação docente se refere ao desinteresse demonstrado pelos estudantes com o ensino on-line na pouca participação/interação nas aulas, na realização das atividades, devolutivas postadas com atraso na plataforma ou não realizadas. Quanto às aulas gravadas pela mantenedora e divulgadas em canais abertos da TV, houve pouca adesão dos estudantes. Há que se considerar que o cenário pandêmico também contribui com a pouca participação, desmotivação, nem sempre temos conhecimento do contexto vivenciado no ambiente familiar.

Ficou evidenciado a falta de equipamentos como computador, celular, internet, entre os estudantes, em alguns casos há um único equipamento a ser compartilhado entre irmãos ou até mesmo com os pais, inviabilizando as aulas síncronas. O que reforça a falta de

acessibilidade a equipamentos e internet, por estudantes de uma camada da população, o acesso não está democratizado em nosso país, as desigualdades sociais são discrepantes.

REFERÊNCIAS

AMARILLA, P., Fº. (2011). Educação à distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, 27(2), 41-72.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

______. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNP/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

______. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 12 jun. 2021.

______. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020.Declara emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavirus (2019 ncov.) Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24ª(2020b). Disponível em: http:// www.in.gov.br/dou/portaria-n-188 de 03 de fevereiro de 2020. Acesso em: 19 maio de 2020.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. Magistério – **Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 jun. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, L. S. (coord.) et al. Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 2013.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Bras. Educ. v. 12 n. 34. Rio de Janeiro, jan/abr. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPÍTULO 3

ESTÁGIO DOCENTE SUPERIOR E O CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLOGICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA

Data de aceite: 01/04/2022

Ariana Batista da Silva
Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido-PPGESA, Universidade do Estado da Bahia-UNEB/DCHIII

Américo Junior Nunes da Silva
Orientador: Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos- PPGESA, Universidade do Estado da Bahia-UNEB/DCHIII

RESUMO: O Estágio Docente Superior (EDS) constitui-se como momento de diálogo entre a teoria e prática, o que o torna importante para a construção e/ou aprimoramento das práticas que envolvem o ensino e aprendizagem; assim como na formação da identidade do futuro professor que atuará no Ensino Superior (ES). Este texto tem por objetivo descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o EDS, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus III, realizado durante o semestre 2021.2 no componente curricular de Genética, do Curso de Ciências Biológicas do campus VII da mesma instituição. Para isso, utilizou-se de uma escrita narrativa e recorreu-se a metodologia descritiva, mediante abordagem qualitativa. O relato aqui descrito enfatiza a importância do Estágio Docente na formação do professor do Ensino Superior, assim como, descreve as inquietudes e angústias vivenciadas pela estagiária. Aponta ainda para a necessidade de que o Estágio nos Cursos de Pós-Graduação se constituam enquanto espaço contínuo de formação e não pontual de preparo, com a oferta de componentes que permitam, antes de sua oferta, discussões acerca dos aspectos metodológicos e aprofundamento teórico quanto ao exercício da docência no Ensino Superior, proporcionando maior segurança para o docente em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Docente. Identidade Docente. Docência no Ensino Superior. Ensino de Ciências Biológicas.

ABSTRACT: The Higher Teaching Internship (EDS) constitutes a moment of dialogue between theory and practice, which makes it important for the construction and/or improvement of practices that involve teaching and learning; as well as in the formation of the identity of the future teacher who will work in Higher Education (ES). This text aims to describe and reflect on the experiences lived during the EDS, of the Graduate Program in Education, Culture and Semi-Arid Territories (PPGESA), of the University of the State of Bahia (UNEB), campus III, carried out during the semester 2021.2 in the curricular component of Genetics, of the Biological Sciences Course on campus VII of the same institution. For this, a narrative writing was used and a descriptive methodology was used, through a qualitative approach. The report described here emphasizes the importance of the Teaching Internship in the formation of the Higher Education teacher, as well as describes the concerns and anxieties experienced by the intern. It also points to the

need for the Internship in Postgraduate Courses to be constituted as a continuous space for training and not punctual preparation, with the offer of components that allow, before their offer, discussions about the methodological aspects and theoretical deepening regarding to the exercise of teaching in Higher Education, providing greater security for the teacher in training.
KEYWORDS: Teaching Internship. Teacher Identity. Teaching in Higher Education. Teaching Biological Sciences.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Estágio Docente (ED) nos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*), passou a ser obrigatório a partir de 1999, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribui sua obrigatoriedade para todos os alunos bolsistas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1999). Assim, o ED se constituiu em um processo que abrange dois fatores essenciais para a formação dos futuros educadores: a "prática" e a "teoria" (PIMENTA; LIMA, 2006); que ainda, segundo as autoras, precisa ser pensado de forma articulada.

Para Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), o Estágio Docente precisa contemplar essa duas realidades "o saber teórico" e o "saber prático". Nesse mesmo contexto, Pimenta e Lima (2006), destacam que o ED não deve ser reduzido a imitação do que é aprendido pelos futuros professores ao observar os docentes em exercício, mas precisa estimular a construção de "uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Dada a sua função, o Estágio Docente constitui-se em um momento de possibilidades, para que futuros docentes apreendam a complexidade da realidade da docência, bem como, o papel desempenhado por esses profissionais nas instituições escolares e universitárias; e no processo de ensino-aprendizagem, de modo, que contribua para a construção de sua identidade, enquanto professor (PIMENTA; LIMA, 2006). À vista disso, Pimenta e Gonçalves (1990), citadas por Pimenta e Lima (2006, p. 13), enfatizam "que a finalidade do estágio é a de propiciar uma aproximação à realidade na qual atuará".

Destarte, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), salientam que a docência precisa ser pensada e assumida como uma "atividade complexa", que requer um cuidado especial, ou seja: ser professor não é tarefa fácil, uma vez, que exigem desses [futuros] profissionais uma diversidade de conhecimentos e saberes. Esses autores sinalizam ainda que o estágio apresenta-se como um mecanismo importante para reduzir a distância que existe entre "teoria e prática". Na mão do apontando, Suzart e Silva (2020) enfatizam o movimento pendular que há durante o estágio, no que tange a teoria e a prática; e na impossibilidade de percebê-las desarticuladamente.

Nesse ínterim, partindo do que apresentamos anteriormente, percebemos que o estágio pode ser compreendido como a articulação teoria e prática, uma vez, que permite

que os futuros docentes desenvolvam na vivência da docência os movimentos "teórico-prático-teórico" e "prático-teórico-prático" (SUZART; SILVA, 2020). Para, além disso, o Estágio Docente, por ser para muitos o primeiro contato no âmbito escolas/universitário, faz parte do processo de constituição da identidade profissional, dado que, atribui-se a este, uma importância e função primordial na construção das práticas de ensino e aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2006; CUNHA, 2009; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

Diante do exposto, o presente trabalho caracteriza-se como de caráter qualitativo, uma vez, que se buscou atribuir significados e descrever as experiências vivenciadas ao longo do Estágio Docente Superior, ao tempo, que se utilizou de uma abordagem descritiva, mediante uma escrita narrativa para apresentar essas vivências. Assim, o principal objetivo desse trabalho consiste em descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Docente Superior (Tirocínio Docente), do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCHIII, realizado durante o semestre 2021.2.

Vale ressaltar que, neste capítulo de livro, há variação de tempos verbais, sobretudo, se tomarmos como referência o que aqui é objetivado e pelas características de construção das experiências de estágio, que permitem diálogo entre os professores supervisor[1] e orientador[2]. Por isso, quando do uso da primeira pessoa do singular é por retratar particularmente de inquietudes e provocações da autora principal deste texto; e nas demais, por envolver os outros sujeitos que participaram do Estágio, bem como os autores e autoras utilizadas para embasarem a nossa escrita.

Ao longo da próxima seção, serão descritas e discutidas por meio da narrativa e de autores da área, as experiências, implicações e aprendizados vivenciados ao longo do Estágio Superior Docente. Posteriormente, essa discussão será direcionada para as contribuições dessa vivência na construção da identidade profissional da discente em formação. Sequencialmente, nas considerações finais, serão apresentadas as contribuições da disciplina de Genética para a elaboração de uma discussão aprofundada a respeito das temáticas evolutivas e por fim, apresentam-se as considerações de fim de texto.

O ESTÁGIO DOCENTE E ALGUMAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS

A docência para Freire (1996, n. p.), constitui-se em uma via de mão dupla onde, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Assim sendo, o Estágio Docente, para o professor em processo de formação, configura-se como esse momento de diálogo e aprendizagens, onde a partir do contato com a realidade do exercício da docência permite-se constituir sua própria identidade profissional, mediante as vivências experimentadas. Posto isto, nesta seção apresentaremos as reflexões oriundas do que foi

1 Docente que recebe o estagiário/tirocinante na graduação;

2 Docente do Programa de Pós-Graduação e responsável pela disciplina de Estágio Docente Superior /Orientador do Tirocínio Docente;

vivenciado ao longo da realização do Estágio Docente Superior.

Diante do exposto e buscando essa construção da identidade docente, enquanto, professora do Ensino Superior, bem como, o desenvolvimento das práticas pedagógicas de ensino aprendizagem, foi assumida durante o período de estágio o componente curricular de Genética, ofertado no terceiro semestre do Curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII. O Tirocínio Docente (TD) ocorreu de 25 de agosto a 17 de novembro de 2021; contabilizando um total de 48 (quarenta e oito) horas, sendo 32 (trinta e duas) horas de observação e 16 (dezesseis) horas de regência.

Vale salientar que o TD, no âmbito do PPGESA, se organiza de forma a permitir ao estagiário a participação nos diversos momentos que contextualizam a sala de aula no Ensino Superior, desde o planejamento até a avaliação; e a esse estagiário cabe assumir, do total estipulado, quatro encontros, sob a supervisão do professor do componente curricular, para a vivência da regência. Os demais momentos constituem-se enquanto observações e coparticipações.

Godoy e Soares (2014) descrevem a observação no Estágio Docente como um processo contínuo, ou seja, que deve acontecer ao longo de todo o processo. Entretanto, salientam que na etapa destinada a este fim, a observação deve ocorrer de forma precisa e enfática, uma vez, que esta prepara o estagiário para as fases seguintes do estágio. Ao tempo, que as autoras apontam a regência como o momento que permite ao professor em formação atuar e vivenciar a realidade do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, com o intuito de apresentar ao leitor o componente curricular escolhido, discutiremos de forma breve sua ementa e, posteriormente, abordaremos sobre o contato inicial com a disciplina, bem como caracterizaremos a turma do terceiro período do Curso de Ciências Biológicas, escolhida para a realização do Tirocínio Docente.

Na sua ementa, a disciplina de Genética destina-se a apresentar as ideias do pensamento humano sobre a hereditariedade e discutir o nascimento e a consolidação da genética como Ciência. Diante disso, a mesma é organizada em quatro formatos abrangendo temas específicos desse campo, a saber: (a) primeiro refere-se às primeiras ideias do homem sobre a hereditariedade até o florescer da genética, dando ao aluno a possibilidade de compreender a Ciência como algo dinâmico e de fazer humano; (b) o segundo diz respeito à genética mendeliana, aos mecanismos responsáveis por alterações das proporções de Mendel e à herança extranuclear, fundamental para o domínio das bases da transmissão hereditária; (c) o terceiro é dedicado ao estudo molecular do gene, incluindo a regulação gênica e as bases moleculares dos resultados de Mendel; e (d) o quarto propõe-se a estudar a relação entre herança genética e sexo.

O primeiro contato com o componente curricular de Genética, no Estágio Docente Superior, deu-se mediante uma conversa com a professora supervisora[3], onde ocorreu à

3 Por professora supervisora entendemos a docente responsável pelo componente curricular escolhido e que, como o próprio nome sugere, supervisionará as atividades de Estágio Docente desenvolvidas.

apresentação da ementa, da metodologia a ser trabalhada e do processo de avaliação. A turma do terceiro período do Curso de Ciências Biológicas matriculada em Genética era formada por 21 alunos, entretanto, nem todos esses discentes frequentaram a disciplina.

Esse fato está relacionado, de certa forma, ao atual contexto em que se encontra o ensino brasileiro, onde em vista do cenário pandêmico, os processos de ensino e aprendizagem têm sido mediatizados por dispositivos virtuais. Pelas nossas vivências durante o próprio Estágio, percebemos que isso influenciou na participação dos alunos nas aulas, ou seja, embora os estudantes estejam presentes nas aulas síncronas, eles poucos interagem com o professor, mesmo ao serem questionados.

Essa ausência nas salas de aulas virtuais é justificada pela presença da desigualdade no acesso a internet e aos dispositivos tecnológicos nos lares brasileiros. Um estudo realizado por Barbosa, et al. (2020) e citado por Salvagni,Wojcichoski e Guerin (2020), com professores que atuam no Ensino Superior (público e privado), aponta que dos alunos matriculados, 21% não têm computador, notebook ou qualquer outro aparelho tecnológico e que 33,9% dos discentes não possuem uma conexão de internet que permitam atender as demandas de acesso as plataformas utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para essas autoras, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelos dispositivos virtuais tem desfavorecido a participação dos alunos nas discussões e debates em sala de aula, o que tem resultado em aulas expositivas, apenas com a “explanação” dos professores. Destacam ainda, que “a ausência do debate na universidade é preocupante no sentido de poder vir a transformar o conhecimento em algo deslocado da sociedade e considerado dispensável pelo aluno” (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 3).

Para tanto, o processo de EDS teve seu início com a elaboração do Plano de Trabalho do Tirocínio Docente (PTTD), este que se caracteriza como um importante momento para a formação do estagiário, sobretudo permitir o contato com esse dispositivo teórico-metodológico importante para a prática docente. Foi à construção do PTTD, que oportunizou o primeiro contato da estagiária, por exemplo, com a professora supervisora, com a ementa e os conteúdos programáticos da disciplina de Genética; bem como pensar sistematicamente o movimento de significação da proposta e a sua atuação no processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, é também essa fase do EDS, que permite ao estagiário a escolha dos conteúdos e encontros para sua regência, assim, como sua opção pelas metodologias, atividades e processo avaliativo a serem desenvolvidas em sala de aula. Em vista disso, o Plano de Trabalho do Tirocínio Docente, constitui-se num documento organizador e/ou ainda norteador, uma vez, que este irá indicar e conduzir as ações do professor em formação, durante a realização do Estágio Docente Superior.

Partindo do exposto, apresentaremos os conteúdos escolhidos pela estagiária para sua regência na disciplina de Genética, a saber: (a) variação da dominância (dominância

incompleta, codominância, alelos múltiplos, alelos letais); (b) sistema sanguíneo ABO, fator Rh e eristroblastose fetal; (c) penetrância e expressividade; (d) tipos de interação gênica (epistasia); (e) Determinação sexual (cromossômica, gênica e ambiental); (f) Herança ligada ao sexo (daltonismo, compensação de dose) e citoplasmática; e (g) análise de heredogramas (característica autossômica recessiva, autossômica dominante, recessiva ligada ao X, dominante ligada ao X, ligada ao Y). As escolhas se justificam pela identificação da discente em formação com os conteúdos, assim como, pelos mesmos serem trabalhados na disciplina de forma sequenciada.

No que tange as metodologias pedagógicas usadas, confesso que ao preparar uma aula sempre busco maneiras de sair do que denominamos de "método tradicional"; mas, em determinados conteúdos e/ou disciplinas, fazer uso da prática tradicional implica em uma forma que contribui para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa. De certa forma, essa é a realidade da disciplina de Genética, por mais, que se possa trabalhá-la mediante a ludicidade, aulas práticas, dentre outras, em determinados momentos é extremamente importante que os conteúdos sejam abordados por meio de aulas expositivas e explicativas, também, devido aos termos e conceitos empregados nessa área de conhecimento.

Assim, destaco que a metodologia escolhida para a vivência da regência constituiu-se em aulas expositivas e explicativas. Diante da situação pandêmica a qual ainda nos encontramos, as aulas ocorreram de forma síncrona[4] e com atividades assíncronas[5], seguindo assim, a metodologia proposta no Plano de Trabalho do Tirocínio Docente e também utilizada pela professora supervisora.

Porém, é sabido que no exercício da docência nem sempre um plano de aula e/ou uma atividade programada acontece conforme o que foi planejado, uma vez, que há possibilidades de mudanças, seja pelo fato de não ter conhecimento sobre as particularidades da turma e/ou de cada aluno, ou por eventos não esperados. Como salienta Silva et al. (2014), é importante entender o caráter flexível que há no ato de planejar, sobretudo ao compreender as diversas dimensões que o contextualiza, como a dimensão política, social e pedagógica, por exemplo; e que essas situações contribuem para a formação do futuro professor, visto que oportuniza aprender a conviver com situações que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Um exemplo do que apresentamos anteriormente, foram as alterações ocorridas na proposta de avaliação indicada no plano de trabalho.

O Plano de Trabalho do Tirocínio Docente descreve que o processo de avaliação aconteceria mediante a realização de um trabalho abordando os conteúdos trabalhados ao longo dos quatros encontros, sob a regência da estagiária. Essa proposta consistia na produção de uma história escrita, envolvendo os conceitos, termos e que fosse

4 Por aulas síncronas entendemos as aulas em que é possível estar todos ao mesmo tempo, em salas virtuais.
5 Por atividades assíncronas entendemos os exercícios, tarefas e documentos que são disponibilizados nas plataformas de ensino escolhidas e que podem ser respondidas a qualquer momento, dentro do prazo estipulado.

representada por meio de um heredograma. Entretanto, como mencionado anteriormente, a mesma sofreu alteração, resultando em um exercício sobre heredograma. Assim, o processo avaliativo foi repensado e replanejado, resultando na construção individual de uma proposta de jogo ou modelo didático, sobre um dos conteúdos trabalhados em sala de aula, entre 06, 20 e 27 de outubro, e 03 de novembro de 2021.

Essa proposta de avaliação surgiu mediante a necessidade da incorporação da ludicidade nas aulas de Ciências e Biologia, uma vez, que a utilização de jogos e modelos didáticos pode contribuir para processos de ensino e aprendizagem mais significativos. O resultado da alteração do instrumento avaliativo consistiu na elaboração de propostas com grande potencial para ser desenvolvido em sala de aula, o que pode ser percebido de forma satisfatória. Por se tratar de um curso de licenciatura, pensamos que o direcionar do trabalho realizado na disciplina para a sala de aula da Educação Básica, significaria para os movimentos de constituição da identidade docente, sobretudo ao levarem os estudantes da graduação a pensarem em propostas de trabalho para esses espaços.

Na mão do que apresentamos anteriormente, Freitas, et al. (2010), referem-se aos jogos e modelos didáticos como “agentes facilitadores” do processo de ensino e aprendizagem. Dado que, a incorporação desses elementos pode permitir não somente uma aprendizagem significativa desses alunos em formação, mas também, que estes enquanto futuros professores possam se apropriar desses materiais em sala de aula.

Para tanto, como assevera Silva (2018), a docência é caracterizada por ser uma profissão desafiadora, uma vez, que apresenta particularidades que precisam ser consideradas. Ainda segundo o autor, fundamentando-se em Flores (2009), é importante entender a complexidade, a multidimensionalidade e a idiossincrasia que circunscreve a atividade docente. Destarte, cabe considerar que esse cenário complexo, multidimensional e idiossincrático exige dos professores um conhecimento diversificado, que abranja desde as questões específicas da disciplina a ser lecionada, aos conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo, bem como do atual contexto social, político e dos estudantes e da escola. Diante disso, a experiência do Estágio Docente Superior constituiu-se como um grande desafio, por inserir o futuro professor nesse lugar dinâmico e vivo que é o fazer docente.

Posto isto, vale confidenciar que alguns momentos de regência tornaram-se angustiantes, sobretudo, por uma cobrança pessoal; pelo fato do componente curricular consistir em um campo do conhecimento que engloba inúmeros conceitos que necessitam ser compreendidos e apreendidos de forma fidedigna. Apesar da disciplina de genética ter feito parte da minha matriz curricular, enquanto graduada do Curso de licenciatura em Ciências da Natureza, e seja uma temática de grande importância para o entendimento dos temas evolutivos, área na qual desenvolvo minha pesquisa de mestrado, assumir a regência dos quatros encontros nessa disciplina exigiu que os conceitos, termos e teorias da Genética fossem retomados, para que assim fosse possível desenvolver um bom

trabalho em sala de aula.

Desse modo, fez-se necessário uma maior disponibilidade de tempo para planejamento, uma vez, que como mencionado no parágrafo anterior, era importante um aprofundamento nas leituras dos conteúdos que foram ministrados nas aulas de 06 de outubro a 03 de novembro de 2021.

Das experiências vivenciadas na fase de regência, a não e/ou pouca participação dos alunos durante as aulas expositivas e explicativas, resultou na formulação de inúmeros questionamentos e inquietudes, tais como, “se os conteúdos estavam sendo discutidos de forma clara” e “se o uso de exemplos voltados para o cotidiano era suficiente para compreensão e aprendizagem”. Ao tempo, que também se fez perguntar: “os termos, teorias e conceitos científicos eram compreendidos pelos alunos com fidedignidade?”. No entanto, a maior inquietação sempre foi: “os alunos estão realmente aprendendo?”

Nesse ínterim, são as dúvidas e os questionamentos que surgem na realidade do âmbito educacional que contribuem para que o professor em formação amadureça, repense e reformule as suas práticas pedagógicas. É no exercício da docência que se tem a oportunidade de compreender qual é a melhor teoria ou metodologia para cada turma, disciplina e aluno, uma vez, que não há uma fórmula pronta de sucesso no processo de ensino e aprendizagem; o que existe são inúmeras formulações e é nas vivências “do ser docente”, que o professor passa a reconhecer a que melhor atende cada realidade, respeitando-se os tempos e ritmos de aprendizagens das turmas.

A etapa de avaliação no Estágio Docente Superior configurou-se em um momento desafiador, sendo este descrito como o maior desafio no exercício da prática docente. Como destaca Luckesi (2005), a avaliação refere-se ao diagnóstico e a intervenção, ou seja, no processo avaliativo é atribuída ao professor a função de fazer um diagnóstico do que foi aprendido pelos alunos, por meio dos conteúdos trabalhados, e compete a esse profissional elaborar e desenvolver “intervenções adequadas”, que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o alcance dos objetivos que não foram conquistados, mediante as práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula. Por consequência, a avaliação não pode ser compreendida no sentido literal da palavra, simplesmente como a atribuição de valor e/ou de “juízos de valor” (MACHADO, 2000 apud CATANI; GALLEGO, 2009, p. 19).

O processo avaliativo na disciplina de Genética levou a desconstrução do que até então a estagiária conhecia por “avaliar” e assim, colaborando para um novo “repensar” das estratégias avaliativas, principalmente num cenário pandêmico. Diante disso, surgiu a maior de todas as inquietudes dessa etapa “como avaliar?”, uma vez, que se fazia necessário considerar inúmeros fatores que implicavam consideravelmente na presença, na participação, na devolutiva das atividades propostas e na avaliação em sim. Tais como: (a) da conexão de internet instável a qual os alunos faziam uso e que não atendiam a demanda exigida pelas ferramentas e plataformas usadas para as aulas; (b) da falta

de acesso aos dispositivos eletrônicos (computador, notebook, etc.); e (c) da ausência de espaço adequado para estudar. E todos esses aspectos influenciaram no ensino e aprendizagem, e, portanto precisaram ser considerados durante o processo avaliativo (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020).

O uso das salas virtuais, assim como a utilização das plataformas para o anexo das atividades avaliativas foram, sem dúvidas, uma das maiores novidades e desafio na realização do Estágio Docente Superior. A falta de experiência da estagiária com a modalidade de ensino remota, não contribuiu para que as estratégias de avaliação fossem pensadas de modo que atendesse as implicações que esse modelo de ensino demandava. Entretanto, essa experiência foi extremamente essencial para uma autorreflexão, assim contribuindo para que a professora em formação repensasse e construísse um novo olhar sobre o processo avaliativo mediante os novos significados a este atribuído durante as vivências no EDS.

De forma bastante ampla, a estratégia avaliativa usada na disciplina de Genética, culminou em um resultado satisfatório de aprendizagem, bem como, de empenho e criatividade, uma vez que os alunos, mediante a construção da proposta de jogo ou modelo didático, demonstraram os conhecimentos construídos em sala de aula. Entretanto, o processo avaliativo não atendeu o que propõe Luckesi (2005) e isso pode ser justificado, pelo fato do processo avaliativo ter sido concluído no final do semestre, não havendo assim, espaço e tempo para elaboração e aplicação de atividades e práticas de intervenção, em um movimento dialógico e contínuo de pensar sobre os resultados da avaliação.

O ESTÁGIO DOCENTE SUPERIOR E O MEU CONSTITUIR PROFISSIONAL

Diante das reflexões referentes às vivências no Estágio Docente Superior, a respeito do percurso percorrido ao longo do mesmo, discorrerei a partir de então, nesta seção, sobre as contribuições desse momento para a minha formação enquanto professora do Ensino Superior.

De forma bastante ampla, início destacando que esse momento configurou-se como de extrema importância para a construção da minha identidade e prática docente, sobretudo por ser esse o meu primeiro contato com o Ensino Superior, como docente. Sendo importante destacar, que o período de Estágio Docente é muito curto para ter-se uma dimensão total do exercício da docência. Para tanto, é inquestionável a sua relevância no processo de formação de futuros professores, como bem discutiram os autores e autoras que usamos na introdução para fundamentar essa questão.

De suma, o estágio contribuiu para a construção de um novo olhar acerca da docência, principalmente do “ser docente” nesse cenário de ensino remoto, onde todos os professores precisaram se reinventar para atender as urgências da educação atual. Por meio desse momento, precisamos reconstruir o conceito de sala de aula e nos acostumar

com o fato de que esse, de certa forma, não pode ser reduzido a um espaço físico, e assim foi necessário repensar a forma de planejar e vivenciar o processo de ensino e aprendizagem.

O Estágio Docente Superior também deu sentido a frases já ouvidas nas minhas poucas experiências com a docência, dentre elas destaco as seguintes: "o professor precisa ter sempre, um segundo planejamento de aula", ou ainda, "é preciso compreender que cada turma e/ou nível de ensino tem suas particularidades". Essas ganharam total significado, mediante as vivências do estágio, uma vez, que compreendi que um plano é sempre passível de mudanças e principalmente que planejar, avaliar e lecionar para o Ensino Superior é completamente diferente da Educação Básica.

Das particularidades do Ensino Superior e vivenciadas no Estágio Docente, apontamos para a necessidade de que o conteúdo programático, nesse caso o de Genética, seja trabalhado em sala de aula por meio de uma abordagem que possibilite a compreensão fiel das teorias, termos e conceitos dessa área de conhecimento, uma vez, que se trata da formação inicial de futuros professores(as) de Biologia do Ensino Médio. Para tanto, é pertinente destacar que na educação brasileira, cada etapa de ensino segue um documento norteador, sendo este que determina o grau de complexidade dos conteúdos a serem ensinados em que cada fase, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Assim, lecionar no Ensino Superior exige do professor em formação o desenvolvimento de práticas e metodologias que venham a culminar na construção das habilidades e competências necessárias para essa etapa do ensino brasileiro. Diante disso, é natural que o estagiário, este que muitas vezes tem o seu primeiro contato com o Ensino Superior durante o Estágio Docente, sinta-se pressionado e cobrado.

Assim, destaco esse momento como de grande importância, primeiramente para a minha formação, enquanto, docente do Ensino Superior, segundo para compreender que o processo de ensino e aprendizagem é adaptável a qualquer tempo e realidade, e de que "ser docente" implica em um continuo processo de formação e adaptação às exigências e urgências que o processo educacional demanda.

CONSIDERAÇÕES

Ao termino do Estágio Docente Superior, reafirmo a importância do mesmo para a formação do professor universitário. Sem dúvidas, "ser professor", constitui-se em uma profissão de muita responsabilidade, sendo também desafiadora, bem como, compensadora. Furman (2009), nessa direção, vê o exercício da docência como um lugar de privilégio, mas também de grande responsabilidade.

Durante a realização do estágio foi dada a mim a oportunidade de vivenciar de forma teórico-prática o exercício da docência no Ensino Superior, fazendo desse momento

o meu primeiro contato com os cursos de graduação, como docente. Este que colaborou diretamente para a construção da minha identidade, enquanto professora e na elaboração de práticas e metodologias pedagógicas que irão auxiliar nas minhas vivências no âmbito educacional, seja a nível superior ou na educação básica.

Destaco ainda, a contribuição do ED e a importância da disciplina de Genética para a elaboração da minha dissertação. Sendo essa última de extrema relevância na compreensão das temáticas evolutivas, o que sem dúvidas tem contribuído para a construção de uma discussão e referencial teórico mais rico e aprofundado. Por a minha dissertação ser direcionada para a formação docente, a regência e observação nesse componente curricular, possibilitou pensar a formação continuada de professores no contexto da educação contextualizada, à vista disso, os conteúdos e conceitos trabalhados ao longo do estágio contribuirão para uma visão contextualizada acerca da Evolução Biológica e da articulação das temáticas evolutivas, com os contextos local, regional e global.

Assim, finalizo apontando e reafirmado que a experiência do estágio constituiu-se como um espaço de grande aprendizado e que favoreceu a compreensão da complexa realidade da docência, assim como, do papel que os docentes desempenham nas Instituições de Ensino Superior, sendo, portanto, um momento que contribuiu fortemente para a minha aproximação com a realidade docente.

Dessa forma, esta experiência pode ser avaliada de forma bastante positiva. Entretanto, aponto para necessidade de que a disciplina de Estágio Docente Superior, nos Programas de Pós-Graduação, seja pensada e desenvolvida de forma que contemple um movimento de formação e não preparo, onde as questões teóricas e metodológicas da prática docente sejam trabalhadas desde o ingresso do mestrando ou doutorando, em um conjunto de disciplinas que intercruzem a formação. Corroborando assim com Feitosa (2002), citado por Hoffmann e Delizoicov Neto (2017, p. 3), que aponta para necessidade de que os Programas de Pós-Graduação ofertem componentes curriculares que abordem as questões “teórico-metodológica em torno do estágio”, por meio de discussões que abarque as metodologias de ensino-aprendizagens, o planejamento das aulas e as diversas formas de avaliação.

Diante disso, a incorporação de mais momentos em que sejam discutidas e trabalhadas essas questões, pode vim a contribuir positivamente com a construção de uma maior segurança e assim diminuir as inquietudes proporcionadas pelo Tirocínio Docente Superior. Dessa forma o Estágio Docente é reconhecidamente um importante momento que auxilia significativamente na construção da identidade profissional dos professores do Ensino Superior em processo de formação.

REFERÊNCIAS

ASSÍNCRONA. **In: Dicionário Online de Português.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/assincrono. Acesso em: 17 de mar. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em:https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999 . Acesso em: 13 dez. 2021.

CATANI, D. B; GALLEGO, R. C. **Avaliação.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, M. I. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

FLORES, M. A. La investigación sobre losprimerosaños de enseñanza: lecturas e implicaciones. IN: MARCELO GARCIA, C (org). **El profesorado principiante inserción a ladocencia.** Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009, p. 59-98.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. [recurso eletrônico] / 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. C; SANTOS, J. M; PAZ, F. M; SANTOS, S. O; SANTOS, F. O. Brincando com a Genética e Evolução: a ludicidade no desenvolvimento de saberes significativos. **Revista da SBEnBio**, n. 03. Outubro de 2010.

FURMAN, M. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico.** Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/is000002.pdf Acesso em: 15 de maio de 2017.

GODOY, M. A. B; SOARES, S. T. **Estágio e sua relação com a pesquisa.** In: Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: Unicentro Paraná. 2014. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/938/5/EST%C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf Acesso em: 07 de mar. de 2022.

HOFFMANN, M. B; DELIZOICOV NETO, D. **Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

JOAQUIM, N. F; VILAS BOAS, A. A; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Poíesis**. v. 3. n. 3 e 4, pág.5-24, 2006.

SALVAGNI, J; WOJCICHOSKI, N. S; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul.-dez. 2020.

SÍNCRONA. **In: Dicionário Online de Português.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/sincrona. Acesso em: 17 de mar. de 2022.

SILVA, A. J. N. **Querido diário... o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos. 2018.

SILVA, A. J. N; SOUZA, I. S; BARROS, S. S; ALMEIDA, J. D. S. O Professor de Matemática e o Ato de Planejar: Há Unicidade entre Dimensão Política e Dimensão Pedagógica? In: Américo Junior Nunes da Silva; Ilvanete dos Santos de Souza. (Org.). **A Formação do Professor de Matemática em Questão:** Reflexões para um Ensino com Significado. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 39-52.

SUZART, L. A; SILVA, A. J. N. O Estágio Supervisionado e o constituir-se professor de Matemática: ser ou não ser professor? **Educação Básica Revista**, v. 6, p. 131-141, 2020.

CAPÍTULO 4

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/04/2022

Adriany de Ávila Melo Sampaio
LAGEPOP-IG-UFU

Antônio Carlos Freire Sampaio
LAGEPOP-IG-UFU

Rosana de Ávila Melo Silveira
IFTM-Uberlândia

RESUMO: A cultura negra e a cultura indígena, em geral, ainda são consideradas folclore no currículo escolar, e a história dos povos indígenas e do povo negro não é relatada como exemplo de luta pela cidadania, mas apenas de submissão e inferioridade. Na tentativa de amenizar a situação, alguns professores apenas comentam a questão no Dia da Abolição da Escravatura, no Dia da Consciência Negra, ou mesmo no Dia do Índio. Todavia, a cultura negra e a cultura indígena deveriam ser uma parte muito importante de todo o currículo nacional, pois são a base da formação do Brasil como uma nação. A disciplina: Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica - PIPE tem em sua ementa que é formado por um "Conjunto de atividades de caráter teórico e prático, voltado para a compreensão de práticas educativas que se conectam com os conteúdos específicos dos currículos do curso de Geografia"; usando destes argumentos de se valorizar a pesquisa e o ensino, permitindo ao mesmo tempo uma reflexão sobre a prática pedagógica, foi elaborada uma proposta para que o PIPE 6, no ano de 2016, focasse nas Leis Federais 10639/2003 e 11645/2008. Este artigo continua a discussão de como esta proposta foi desenvolvida ao longo do semestre letivo, e como foi possível abordar as questões étnico-raciais na formação inicial do futuro professor de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10639/2003; Lei 11645/2008; Racismo, Cidadania.

ABSTRACT: Black culture and indigenous culture, in general, are still considered folklore in the school curriculum, and the history of indigenous peoples and black people is not reported as an example of the struggle for citizenship, but only of submission and inferiority. In an attempt to alleviate the situation, some teachers only comment on the issue on the Day of the Abolition of Slavery, on the Day of Black Consciousness, or even on the Day of the Indian. However, black culture and indigenous culture should be a very important part of the entire national curriculum, as they are the basis for the formation of Brazil as a nation. The discipline: Integrated Research and Pedagogical Practice Project - PIPE has in its syllabus that it is formed by a "Set of activities of a theoretical and practical nature, aimed at understanding educational practices that connect with the specific contents of the curriculum of the course of Geography"; Using these arguments of valuing research and teaching, while allowing a reflection on pedagogical practice, a proposal was prepared for PIPE 6, in 2016, to focus on Federal Laws 10639/2003 and 11645/2008. This article continues the discussion of how this proposal was developed throughout the semester, and how it was possible to address ethnic-racial issues in the initial training of the

future Geography teacher.

KEYWORDS: Federal law 10.639/03; federal law 11,645/08; student researcher; textbook.

INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas nega a existência do racismo na sociedade brasileira e no ambiente escolar, no entanto o assunto precisa ser discutido. No currículo, a cultura negra e a cultura indígena, em geral, são consideradas folclore e a história dos povos indígenas e do povo negro não é relatada como exemplo de luta pela cidadania, apenas de submissão e inferioridade. No entanto, é preciso reconhecer a necessidade urgente de transformar o ambiente escolar em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação. Os estudantes precisam aprender conceitos sobre os diferentes grupos presentes na sociedade, e a realidade de cada pessoa precisa ser reconhecida e trabalhada, com respeito e dignidade que merecem. Para construir uma sociedade verdadeiramente democrática precisa-se visualizar, com integridade, os diversos grupos étnicos e usar suas contribuições como ferramentas pedagógicas no trato da diferença humana.

O Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica - PIPE era uma disciplina do Currículo de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Em sua ementa estava prevista a organização de um "Conjunto de atividades de caráter teórico e prático, voltado para a compreensão de práticas educativas que se conectam com os conteúdos específicos dos currículos do curso de Geografia". Assim, usando destes argumentos de se valorizar a pesquisa e o ensino, permitindo ao mesmo tempo uma reflexão sobre a prática pedagógica, foi elaborada uma proposta para que o PIPE 6, no ano de 2016, focasse nas Leis Federais 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11645/2008 (BRASIL, 2008).

A justificativa para este tema estava na questão étnico-racial que ainda é tabu na escola, e quase sempre se mantém silenciosa quando o assunto é discriminação. Enquanto a diversidade étnica é desconsiderada, mesmo que tenha muitos estudantes de diferentes origens na escola, as crianças perdem a oportunidade de formar valores essenciais para uma convivência harmônica em sociedade.

Todos os estudantes sejam eles brancos, indígenas e negros tem necessidade, como seres humanos, de que a sua autoestima seja elevada e que sua origem seja motivo de orgulho. Toda a sociedade carece reconhecer a necessidade de respeitar as diferenças e saber que elas não significam superioridade nem inferioridade. E como a Escola tem uma participação muito importante no acesso ao conhecimento científico e sociocultural, e por sua vez na formação de opinião, uma de suas tarefas segundo a Lei No 11.645/2008 (que altera a Lei No 9.394/1996, modificada pela Lei No 10.639/2003), é incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Segundo a Lei No 11.645/2008 (BRASIL, 2008): “Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Assim, o PIPE 6 - 2016 discutiu como implantar, no Curso de Geografia, o que estabelece a Lei No11.645/2008. Para isso, cada disciplina do 6o período daquele ano foi analisada na perspectiva de contemplar aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos: indígenas e negros, dando mais ênfase no estudo da história da África e dos africanos, na luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, na cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA ÉTNICO-RACIAL NA DISCIPLINA PIPE 6

O Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica (PIPE) corresponde a um eixo integrador vertical e horizontal, teórico, prático e pedagógico, dos conhecimentos necessários à formação dos profissionais de Geografia. O PIPE tem por finalidade propiciar: a) A integração entre os conhecimentos sobre Geografia, Educação e Ensino-aprendizagem; b) A transposição didática dos conhecimentos apreendidos durante os cursos de Geografia e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica; c) A reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem de Geografia por diferentes instrumentos; d) A motivação para o desenvolvimento de pesquisas no processo de ensino - aprendizagem da Geografia na Educação Básica.

Em 2016, o PIPE 6 teve como seu Programa de Ensino: no Item Um: Leis Federais sobre o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Lei número 10639/2003, e a Lei número 11.645/2008. Ainda dentro deste item discutiu-se: Por que precisamos de Leis que nos obrigam a estudar nossa própria história?

No Item Dois do Programa foram vistos: Povos Indígenas, Afrobrasileiros e Africanos; os Povos Indígenas: História e Culturas; os Afrobrasileiros e Africanos: História e Culturas.

No Item Três foram trabalhados: A Lei 11.645/2008 no Ensino de Geografia; Qual a relação entre a Geografia e a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos: indígenas e negros? Como as Disciplinas do 6o período do Curso de Geografia podem colaborar com a Lei No11.645/2008? E para esta questão foram enfocadas as disciplinas: Ensino de Geografia e Geopolítica, Estágio Supervisionado 2, Geografia da América, Metodologia de Ensino de Geografia, Planejamento e Gestão Urbana, Recursos Naturais, Geografia Brasil Centro-Sul e Licenciamento Ambiental.

Como Metodologia da Disciplina foram solicitadas aos estudantes que realizassem: *Atividade Um*: Leitura, reflexão e produção de um pequeno texto, entre 10 e 20 linhas,

digitado, sobre as Leis No 10639/2003 e No11.645/2008 (individual, e enviado por email, avaliada pela Coordenadora do PIPE-6).

Atividades Dois: Leitura, reflexão e produção de um pequeno texto, entre 20 e 40 linhas, sobre o Artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, de autoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (individual, e enviado por email, avaliada pela Coordenadora do PIPE-6).

Atividade Três: Leitura, reflexão e produção de um pequeno texto (entre 20 e 40 linhas, digitado) sobre o Artigo “Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645” de Edson Silva (individual, e enviado por email, avaliada pela Coordenadora do PIPE-6).

Atividade Quatro: Análise de filmes (com ficha de análise específica) sobre a questão do Racismo e Preconceito no Brasil (individual, e enviado por email, avaliada pela Coordenadora do PIPE-6).

Atividade Cinco: Análise das Fichas de Disciplina do 6o período do Curso de Geografia, com proposição de alterações que contemplem a Lei No11.645/2008, e organização de um texto contendo a Ficha da Disciplina Analisada com as sugestões do grupo. (Orientado e avaliado pelo/a professor/a da disciplina escolhida pelo grupo. Máximo cinco estudantes, entregue, em formato impresso e digital, enviado ao/à Professor/a Orientador da disciplina, com cópia à Coordenadora do PIPE 6).

Atividade Seis: Produção individual de um pequeno texto (entre 20 e 40 linhas, digitado) sobre o que foi aprendido com as atividades realizadas no PIPE 6. (individual, e enviado por email, avaliada pela Coordenadora do PIPE-6).

Entre os Filmes que foram analisados estavam: *Primeiro:* “Mato Eles?”, sobre o extermínio dos últimos índios da reserva de Mangueirinha, no sudeste do Paraná, com a conivência daqueles que os deveriam proteger.

Como *Segundo Filme*: “Índios, Memória de uma CPI (de 1968 até 1998)”, que conta a história da Comissão Parlamentar de Inquérito (“CPI do Índio”), realizada pela Câmara dos Deputados em 1968 e que investigou a situação dos povos indígenas no Brasil.

O *Terceiro Filme* foi: “Povos Indígenas: Conhecer para Valorizar”, que abordava a problemática do desconhecimento sobre a temática indígena na sociedade brasileira, e apresenta a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas brasileiros.

O *Quarto Filme*: “Quanto Vale ou é Por Quilo?”, uma obra de ficção que traça um paralelo entre a vida no período da escravidão e a sociedade brasileira contemporânea, focalizando as semelhanças existentes no contexto social e econômico das duas épocas.

O *Quinto Filme*: “Relações Étnico-Raciais - Professor Kabengele Munanga”, uma vídeo-aula da disciplina de Introdução à Teoria Social e Relações Raciais, do curso Educação para as Relações Étnico Raciais - ERER, 2009/2010, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, do Núcleo de Estudos Afros da Universidade Federal Fluminense - UFF.

O *Sexto Filme*: "O Negro no Brasil: Brilho e Invisibilidade", um Documentário sobre a situação do negro no Brasil, usando estatísticas que enfatizam como ainda é necessário superar a desigualdade de renda, a violência, a pobreza, a acessibilidade na educação, e o combate do preconceito.

O *Sétimo Filme* foi: "Milton Santos fala sobre a Condição do Negro no Brasil", uma Palestra proferida pelo professor Milton Santos, em 1999, na Capela Ecumênica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

E o *Oitavo Filme*: "Teste das Bonecas", em que foram vistas as pesquisas realizadas com bonecas brancas e negras e as reações das crianças em países como os Estados Unidos, a Itália, o México, a Guatemala e o Brasil.

Para a Análise de cada Filme foi questionado: qual era o tema do filme; o que os realizadores do filme tentaram contar, o que eles conseguiram passar como mensagem; o que havia sido aprendido com o filme; se algum elemento do filme não foi compreendido; o que havia mais gostado e o que não havia apreciado no filme, e por que. Depois perguntou-se também como seria possível utilizar as ideias desses filmes em sua vida pessoal; e como poderia ser utilizado como Professor/a de Geografia. Também foi questionado qual era a Contribuição do Filme para o Curso de Geografia, e uma Avaliação Final, se o filme era Ótimo, Muito Bom, Bom, Regular ou Ruim, e explicar.

RESULTADOS A PARTIR DO RETORNO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES PARTICIPANTES

Como o PIPE correspondia a um eixo integrador, desde o início da proposta havia a tarefa de trazer as outras disciplinas para a discussão do tema do PIPE, ou seja, todas disciplinas do período estavam convidadas a refletir com os estudantes, distribuídos em grupos, quais as contribuições a partir de sua área de atuação para as questões étnico-raciais.

O PIPE 6 de 2016 teve como seu primeiro item as Leis Federais sobre o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Lei número 10639/2003, e a Lei número 11.645/2008. Para discuti-las foi questionado aos estudantes "por que precisamos de Leis que nos obrigam a estudar nossa própria história?"

E um dos estudantes respondeu:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Assim versa o artigo 5º da Constituição de 1988, onde são instituídos os direitos e deveres individuais e coletivos dos residentes no Brasil. Apesar de passados 28 anos do estabelecimento da lei suprema brasileira, nossa sociedade não reconhece a igualdade (ou melhor dizendo a pluralidade) existente neste país. Porém podemos perceber o grande abismo existente entre a legislação e a prática social." (ESTUDANTE GS, 2016)

Uma das contribuições foi a disciplina Geografia Brasil Centro-Sul, em que o

professor que orientou um dos grupos de estudantes a partir de sua disciplina:

> "Seria importante destacar que embora o senso comum generalize o centro sul como uma região com forte influência europeia, não podemos nos furtar das discussões sobre os inúmeros quilombos existentes, bem como povos indígenas como o guarani Kaiowa." (PROFESSOR MC, 2016)

Muitos estudantes colocaram seu depoimento de como o PIPE 6 - 2016 os ajudou a melhor compreender a questão, como exemplo a estudante ER. (2016), quando escreveu:

> "O tema escolhido para a realização dos trabalhos, a questão étnico-racial foi de grande aproveitamento para o meu conhecimento. O que aprendemos na escola realmente é muito pouco do que tem o assunto para ser passado. A Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, a partir do ensino fundamental até o médio, para nós que deixamos esta fase para trás, nos leva a fazer todo esse caminho também, a buscarmos e pesquisarmos a respeito do tema. E foi muito interessante esse material passado para nós, para a nova compreensão da nossa história e para desfazer os nossos equívocos. Na história temos sempre o negro africano como escravo, demos este codinome a ele, e escravo nada mais é que as condições de trabalho as quais eles foram submetidos e quando nos referimos a eles nos livros didáticos sempre vem à palavra escravo, como por exemplo, em vários trechos da história descreve "e os escravos foram responsáveis pelo plantio do café", o termo escravo é naturalizado a condição às pessoas, trazendo a ideia de que ser escarvo é uma condição inerente aos seres humanos, é uma forma preconceituosa e pejorativa que foi se firmando ao longo da história. Sem falar que no contexto dos relados o negro, ou seja, o escravo sempre foi colocado como submisso passivo e sem cultura". (ESTUDANTE ER, 2016).

Ou como a estudante SO (2016) afirma:

> Assegurando o cumprimento da Lei 11.645/2008, [coloca-se como] sendo imprescindível a revisão do material didático, propiciando aos educadores trabalharem com conteúdos revisados que abarquem a formulação de políticas educacionais inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo escolar, bem como a formação continuada acerca dos povos indígenas. Cabendo abordar os conteúdos em sala de aula de forma a desmitificar imagens estereotipadas, corroborando com o rompimento dos modelos orientados historicamente de forma eurocêntrica e hegemônica, e colaborar na construção de uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de forma igualitária, onde a História e a Cultura Indígena estejam presentes, favorecendo novos olhares para a História e para Sociedade." (ESTUDANTE SO, 2016).

Avaliado o quantitativo das duas turmas do PIPE 6 de 2016, num total de 60 estudantes matriculados, 19 foram reprovados por frequência, o que significa 31,7% em relação ao todo. Pode-se dizer que 68,3% se dispôs a concluir a disciplina e realizou as atividades previstas, e todos escreveram suas reflexões sobre a temática, o que foi muito importante pra começar a mudar opiniões preconceituosas por desinformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização do PIPE 6 de 2016 observou-se que a maioria dos estudantes matriculados na disciplina participaram e realizaram as atividades solicitadas. Muitas análises foram interessantes e contribuíram para a reflexão da própria disciplina Geografia a ser ensinada na Educação Básica, e também no Ensino Superior.

Parte dos estudantes conseguiram produzir textos com análise e discernimento sobre a própria situação como discente em um ambiente que não promove o antirracismo, mas antes nega o racismo presente.

Muito importante que os futuros docentes, como formadores de cidadãos, tenham entendimento sobre a origem do povo brasileiro e sobre a forma como isso é repassado na própria licenciatura. Pois, para além de repetir que o Brasil foi constituído por diferentes povos é necessário estudar as reais contribuições de cada um deles e de reconhecer a invisibilidade que por séculos foi considerada “normal”. Deste modo torna-se urgente dar voz aos povos indígenas e ao povo negro em todo o currículo escolar.

E que para que para que haja mais compreensão do tema para ser ensinado aos estudantes, os próprios professores necessitam se vigiar em palavras e gestos, se auto avaliar e aprender e se questionar para que estereótipos e preconceitos sejam banidos do sistema educacional. Também é indispensável que as relações étnico-raciais sejam temas de discussão e reflexão mais presentes em diversos ambientes educativos para mostrar que a diversidade é a “norma”, e finalmente o preconceito seja extinto.

Valorizar as diferenças humanas precisa ser um conteúdo e uma prática em todos os níveis da educação para que ocorra a construção de uma sociedade mais humana e por isso mais justa. Uma sociedade que saia de sua ignorância e que respeite os jeitos de ser, viver e pensar das diferentes pessoas e culturas. E que as diversas culturas e experiências de vida permitam que estudantes e professores reflitam e relacionem com a sociedade em que estão inseridos, gerando o sentimento de pertencimento à sociedade como parceiros na edificação e na ampliação de melhores condições de vida para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.** D.O.U. 11/03/2008. Brasília, 2008.

IG-UFU. **Ensino de Geografia e Geopolítica: Ficha da Disciplina**. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em.

IG-UFU. Estágio Supervisionado 2: Ficha da Disciplina. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. Geografia Brasil Centro-Sul: Ficha da Disciplina. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. **Geografia da América: Ficha da Disciplina. Curso de Geografia**, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. **Licenciamento Ambiental: Ficha da Disciplina.** Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. **Metodologia de Ensino de Geografia: Ficha da Disciplina**. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. **Planejamento e Gestão Urbana: Ficha da Disciplina**. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

IG-UFU. **Recursos Naturais: Ficha da Disciplina**. Curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2004. Disponível em: http://www.ig.ufu.br/geografia-uberlandia/fichas-dos-componentes-curriculares-2004.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras. 2019. 136p.

SILVA, Edson. Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645. **Historien.** V.7, p.39-49, 2012. Disponível em: www.revistahistorien.com.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

CAPÍTULO 5

MERCOSUL EDUCACIONAL E PROCESSO DE BOLONHA: A INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUESTÃO

Data de aceite: 01/04/2022
Data de submissão: 08/03/2022

Tatiana Carence Martins
Universidade de São Paulo
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/2581107572040060

Aurélio Ferreira da Silva
Universidade de São Paulo
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/7294219599999008

RESUMO: O presente estudo compara o desenvolvimento do Mercosul Educacional ao do Processo de Bolonha enquanto mecanismos de integração dos sistemas nacionais de educação superior, considerando o contexto de globalização política e econômica que impacta o campo da educação superior em nível mundial. Por meio do método da pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, discute-se a relação entre os interesses das políticas internacionais nas políticas integracionistas regionais de educação superior. Reflete-se, desta forma, como o Mercosul Educacional é impactado, por um lado, por influências externas, tais como o próprio modelo do Processo de Bolonha, e, por outro, por influências regionais. Conclui-se que para viabilizar o desenvolvimento social dos países membros do Mercosul caberia a este bloco proporcionar uma real integração solidária, de identidade própria, sendo a educação superior uma via para fundamentar o avanço da ciência latino-americana que subsidiasse este progresso social.

PALAVRAS-CHAVE: Mercosul Educacional; Processo de Bolonha; Integração; Internacionalização; Educação Superior.

EDUCATIONAL MERCOSUR AND BOLOGNA PROCESS: THE INTEGRATION OF NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN QUESTION

ABSTRACT: The study compares the development of Educational Mercosur to that of the Bologna Process as mechanisms of integration of national higher education systems, considering the context of political and economic globalization that impacts the field of higher education worldwide. Through the method of bibliographic and documental research, with a qualitative approach, the relationship between the interests of international policies in regional integrationist policies of higher education are discussed. Thus, it reflects how Educational Mercosur is impacted, on the one hand, by external influences, such as the Bologna Process model, and, on the other hand, by regional influences. The study concludes that, to make the social development of Mercosur member countries viable, the bloc should provide real solidary integration, with its own identity. Higher education can be a way to support the advancement of Latin American science that would subsidize this social progress.

KEYWORDS: Educational Mercosur; Bologna Process; Integration; Internationalization; High education.

1 I INTRODUÇÃO

Geralmente sendo discutida no âmbito das políticas sociais, a educação está ligada à ideia de desenvolvimento no imaginário social e, no que diz respeito à educação superior, esta tendência é acentuada.

Neste contexto, durante a década de 1990, observam-se na América Latina, em resposta às percepções de crises, sejam políticas, econômicas ou sociais, movimentos de reformas políticas e econômicas que refletem, por sua vez, reformas pontuais também nas chamadas políticas sociais, entre as quais as referentes ao campo da educação superior, uma vez que mundialmente se coloca novamente em debate, durante este período, o papel da educação superior frente à denominada *sociedade do conhecimento*.

Em resposta aos novos rumos da sociedade contemporânea, tornam-se evidentes, no campo político, estratégias de integração dos Estados, com objetivos de identidade, fortalecimento e ampliação dos mercados, da política e da economia. Data-se, contudo, de 1991 o surgimento, a partir da assinatura do *Tratado de Assunção*, do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e, um ano mais tarde, com o *Tratado de Maastricht*, da União Europeia (EU), reorganizando o já acordado em 1957 pelo *Tratado de Roma*, com o nascimento da então Comunidade Econômica Europeia (CEE). Esses blocos determinam, para além das políticas econômicas, novos modos de regulação das políticas de educação superior até hoje, que dialogam com os efeitos da globalização.

Tendo como pano de fundo a crise na contemporaneidade que atinge indivíduo e sociedade no século XX, perpetuando-se até os dias atuais e, como resultante da constatação da falência do Estado de Bem-Estar Social, assim como o surgimento de planos e orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a sociedade entrou em uma era da contemporaneidade, das tecnologias, da supervalorização da informação e, finalmente, da incerteza, da fluidez das relações humanas. Como sintetiza Boaventura Santos (2002), o cenário é o da centralidade das empresas multinacionais e da economia mundial impondo aos aos países políticas e reestruturações internas, além de uma nova divisão internacional do trabalho associada a conflitos variados: grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro.

Considerando, assim, este contexto de crise global, volta-se a questionar a função da formação em nível superior para a denominada *sociedade do conhecimento*, de maneira que a educação superior passa a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico e social no sentido, apontado por Aguilar (2010) de estratégia para integração econômica na nova economia do conhecimento.

Nesta ocasião, sela-se no seio da UE o acordo que ficou conhecido como Processo de Bolonha em resposta a este panorama, dialogando com as perspectivas latino-americanas reformistas e de integração político-econômica frente às ressonâncias da globalização e

das políticas neoliberalizantes. Dentre estas, encontra-se o Mercosul Educacional.

Considerando-se este contexto de debate em torno do papel da educação superior na chamada *sociedade do conhecimento,* busca-se neste estudo comparar o desenvolvimento do Mercosul Educacional ao do Processo de Bolonha enquanto mecanismos de integração dos sistemas de educação superior supranacionais. Discute-se, neste sentido, que os interesses das políticas internacionais podem ser entendidos como influenciadores das políticas integracionistas de educação superior, refletindo-se, por fim, como o Mercosul Educacional é impactado, por um lado, por influências externas, tais como o próprio modelo do Processo de Bolonha, e, por outro, por influências regionais.

2 I UNIÃO EUROPEIA E PROCESSO DE BOLONHA

Neste ponto, faz-se necessário para a abordagem o entendimento do surgimento do Processo de Bolonha a partir da UE.

Pode-se considerar, primeiramente, que com quase um milênio de existência, a instância da universidade, na Europa, já foi, em cada uma das civilizações de seu continente, pensada e teorizada, transformada enquanto estrutura organizacional. Diante dos variados modelos, desde a Idade Média até hoje, tais como o humboldiano e o napoleônico, por exemplo, as universidades europeias foram inspiradoras e, de certa forma, norteadoras dos *modus operandi* de instituições da mesma natureza em todo o mundo.

A multiplicidade de instituições e, logo, de modos organizacionais existentes na Europa sempre foi, no entanto, algo positivo antes de ser um problema, significando diversidade de ideias, culturas, ideologias, e proporcionando, com isso, os mais variados intercâmbios e parcerias, tanto em pesquisa quanto em ensino. A diversidade de universidades na Europa, neste sentido, poderia ser considerada como patrimônio intelectual da humanidade, pois serve e serviu de base para estudos desenvolvidos em outras localidades, tais como América do Norte, América Latina e Ásia, como nas palavras de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 8): "(...) heterogeneidade enriquecedora; um produto histórico-cultural e o resultado, também, da capacidade de auto-governo e do exercício da autonomia das universidades".

Paradoxalmente a esta elevação da diversidade e riqueza cultural surge, no ano de 1998, uma proposta de unificação dos diversos sistemas de educação superior na Europa, mais que isso, este projeto visava à criação de um "Espaço Europeu de Educação Superior", na linha do conceito da *União Européia*, perpassado de matizes político-econômicos. Neste ano, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a *Declaração da Sorbonne*, já projetando as primícias do que viria a ser assumido no ano seguinte. Assim, em 1999, vinte e nove países assinam a *Declaração de Bolonha,* concordando em colocá-la em pleno funcionamento até o ano de 2010.

Com a Declaração de Bolonha a UE propôs-se à criação de uma política pública

de educação superior supranacional, tendo especificados objetivos, princípios e linhas de ação que, acertadas por todos os membros, deveriam reger, a partir de então, os caminhos da educação superior de cada um deles em âmbito também nacional.

Atuando em certos âmbitos como mecanismo de integração, em outros, a UE atuaria somente como agente coordenador, este que seria o caso das políticas educacionais. Apesar disso, percebe-se uma grande influência da Comissão Europeia, que participa como membro de pleno direito nos assuntos do Processo de Bolonha, além de outros atores não estatais, que participam na condição de membros observadores, tais como sindicatos internacionais, agências de qualidade e organizações empresariais, que também exercem influência sobre as decisões (HERMO; VERGER, 2010). Percebe-se, assim, que estes são mecanismos de controle e governança (JAYASURIYA, 2010), que orientam as ações de implementação do Processo, ainda que esta responsabilidade seja de cada Estado e, mais ainda, de cada universidade, tendo em vista a precedência da autonomia.

3 I MERCOSUL E SETOR EDUCACIONAL

Em outro contexto, o Mercosul, para além de um acordo de âmbito econômico, surge em 1991 através da assinatura do *Tratado de Assunção* por quatro países da América do Sul, a saber, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, em 2012, incorpora-se a Venezuela como membro pleno. Por meio dele buscava-se: a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países; o estabelecimento de uma tarifa externa comum; a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados; a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais; a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes; e o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações (MERCOSUL, 1991, Art. 1º).

Ademais do exposto, o Bloco, em seus documentos, demonstra preocupação com a integração e a superação das assimetrias entre os países membros, tal como com as questões sociais, o que impulsionou a criação de políticas neste sentido e também do Instituto Social do Mercosul, em 2007.

Com a iniciativa do Mercosul surge também o Setor Educativo do Mercosul (SEM), criado em 1991, e que assume, somente dez anos depois, em 2001, através do *Compromisso de Gramado*, o *Plano Estratégico do SEM (2001-2005)*, contendo um projeto de integração com vistas à construção de um espaço de educação no Mercosul, o Mercosul Educacional, com o objetivo estratégico de conformar um espaço educativo regional de cooperação solidária (MERCOSUL, 2001, p. 4). Com o SEM incluiu-se as seguintes áreas de trabalho: 1) Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2) Capacitação dos recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento; 3) Harmonização dos sistemas educacionais. O SEM está organizado em Comissões Regionais Coordenadoras, para a

Educação Básica, Educação Superior e Educação Tecnológica. Destas áreas, a que mais teve avanços foi a de Educação Superior, ainda que incipientes.

Percebe-se, contudo, que os países que compõem o Mercosul, semelhante às ações da UE, buscaram a construção da integração política-social a partir da integração econômica, de acordo com o escopo dos atores sociais hegemônicos, embora, como pontua Azevedo (2009), tal atitude denota um atraso na convergência regional das políticas culturais e educacionais e, até mesmo, da subordinação da estratégia da construção do Mercosul Educativo ao Mercosul econômico.

4 | UMA APROXIMAÇÃO: PROCESSO DE BOLONHA E MERCOSUL EDUCACIONAL

O Processo de Bolonha não pode ser considerado, assim, como um fato somente europeu na medida em que seus traços são reconhecidos em âmbito mundial, possuindo o claro objetivo de "(...) garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atracção que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas" (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999, p. 1).

Aparentemente em formato de importação de política educacional, neste mesmo período são observáveis na América Latina movimentos símiles aos da Europa, debates de propostas de reformas da educação superior no seio dos Estados. É importante salientar, contudo, que estas, ademais da reformulação de um modelo administrativo, implicam, no âmbito das universidades, em imposições de modelos pedagógicos que muitas vezes podem não coincidir com as necessidades das sociedades nas quais as instituições estão, de fato, inseridas. Antes do diálogo com a *sociedade do conhecimento*, com a "rede globalizada", a universidade deveria estar a serviço da formação cidadã e crítica da comunidade. Nesse sentido, Aguilar (2010) corrobora à análise ao apontar que o Processo de Bolonha se apresenta como paralelo e impositivo às correntes de integração, diversificação e renovação das universidades latino-americanas, isto é, alheio as discussões universitárias genuínas na América Latina.

Por estar tomando uma dimensão mundial, no sentido de que em várias partes do mundo discute-se a implementação de reformas "à moda de Bolonha", produziu-se, no âmbito do Processo de Bolonha, um mecanismo de exportação do processo, uma estratégia pensada pelo grupo de trabalho da "Dimensão Externa do Processo de Bolonha" que, entre as políticas centrais, especificou promover a educação superior europeia para melhorar sua competitividade e atratividade internacional (HERMO; VERGER, 2010).

Aproximando-se o Processo de Bolonha das políticas propostas pelo Mercosul Educacional, é visível que ambas nascem a partir de acordos primeiramente econômicos, fundamentados em visões de educação a partir do ponto de vista da economia do conhecimento. Esta influência se verifica tanto no funcionamento de Bolonha, quando do papel que exerce a Comissão Europeia nas decisões e no processo de implantação,

quanto no Mercosul Educacional, cujas políticas educacionais ocorrem da mesma maneira, sendo este fato perceptível na questão da Educação Superior ter tido mais “avanços” em detrimento da Educação Básica, por aquela ser vista como mais estratégica que esta.

É possível inferir que se configurando a UE como um processo de integração mais avançado em sua implantação que o Mercosul, da mesma forma ocorre com o Processo de Bolonha e o Mercosul Educacional. Segundo Hermo e Verger (2010), no caso do Mercosul, tal dificuldade pode estar associada a falta de um órgão supranacional que implante o processo no âmbito do Mercosul. Ainda, segundo os autores, a despeito do que ocorre com Bolonha, que ultrapassa as fronteiras da UE, pode-se apontar outros fatores essenciais que explicam as diferenças na implantação dos processos, tais como: recursos; institucionalidade supraestatal; e contexto regional amplo.

Com relação ao fator recursos, não é preciso apontar que se configura uma discrepância entre os processos no que diz respeito aos recursos tanto financeiros como humanos. Verifica-se que dentre os países componentes do Processo de Bolonha estão os de Produto Interno Bruto mais alto do planeta, enquanto que no âmbito do Mercosul Educacional estão os países ditos subdesenvolvidos, sendo o Brasil o de maior condições de alavancar o processo por seu potencial econômico. Além disso, a dimensão dos processos, no que diz respeito à quantidade de países participantes, também impacta neste sentido.

Com relação à institucionalidade, vê-se que Bolonha gerou mais acordos, tratados e políticas em geral que o Mercosul Educacional, além de contar com organismos para discussão, implantação e planejamento, fatores que tanto no Mercosul quanto no Mercosul Educacional ainda estão em processo de estudo/discussão e/ou implantação, mas ainda sem grandes estruturações supra-nacionais.

Já no que diz respeito ao contexto regional mais amplo, Hermo e Verger (2010) apontam ainda que os níveis de maturidade no âmbito de integração, a fortaleza institucional e a consolidação dos órgãos de concepção dos processos impactam diretamente na evolução da implantação dos mesmos, e isso seria um fator de maior volubilidade por parte do Mercosul, ocasionando da mesma forma inconstâncias no SEM.

5 I POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO E MERCOSUL EDUCACIONAL

Caberia, neste ponto, indagar os motivos pelos quais tanto o Mercosul, quanto o Mercosul Educacional, não avançam em determinados aspectos para uma maior integração, em resposta ao imaginário latino-americano e ao discurso desenvolvimentista.

Esta aparente incoerência - uma vez que diante da assinatura de um acordo cuja natureza seria mais abrangente que uma união alfandegária, esperarando-se, neste sentido, maiores ações para uma integração política - poderia ser explorada voltando-se aos conceitos que sempre nortearam a política externa brasileira, os de autonomia e de universalismo, já arraigados na sociedade e na política estatal (VIGEVANI; RAMANZINI

JÚNIOR, 2009).

Assim, pode-se entender que há um receio, por parte das elites brasileiras, num aprofundamento e institucionalização do Mercosul, uma vez que implicaria, por um lado, a autonomia do Brasil no âmbito das negociações em nível mundial, já que haveria, neste pensamento, uma submissão de tais tratativas ao bloco regional. Por outro lado, a capacidade universalista também seria afetada, no sentido de que, na visão desta elite, a melhor postura que o país poderia ter diante da economia global seria a de amplo diálogo, com um maior número de atores possíveis, tendo em vista diferentes ganhos. Nesta perspectiva, estar integrado em um bloco regional diminuiria a capacidade de diálogo e também de ganho individual do país.

Essa postura impacta, desta forma, o processo de integração de todo o Mercosul, pois o Brasil possui neste papel fundamental, de liderança e de propulsor de maior desenvolvimento das relações. Desta forma, Guimarães (2007) aponta que no sistema mundial, caracterizado pelo aumento das distâncias entre países desenvolvidos e subdesenvolidos, com articulação dos primeiros em torno de negociações visando a garantir privilégios, uma atuação de um país isolado não é uma vantagem. Dessa modo, o Brasil para eficiência nas negociações em nível internacional precisa se articular com os países vizinhos.

No entanto, mesmo diante deste sistema mundial totalmente entrelaçado, o Brasil continua com uma postura regressiva com relação a uma maior integração solidária com o Mercosul. Pareceria muito custoso lidar com as assimetrias e arcar com o desenvolvimento dos países menores, princípios desta solidariedade. A integração quando buscada, veste-se de fins “colonizadores”, para crescimento unilateral.

O Mercosul funcionaria, portanto, como um instrumento para uma inserção mundial conforme a natureza do negócio. Com a UE, por exemplo, que prefere interagir com blocos, há acordos com o Mercosul. Com outros, os países negociam separadamente. Contudo, entende-se que, num mundo de barganhas, a força de negociação dos países componentes do Mercosul enfraquece por este fato.

Neste sentido, seria possível concluir que, não avançando em políticas de cunho econômico, o Mercosul da mesma forma não avança em grandes passos nas políticas sociais, nas quais se encontra o Mercosul Educacional. De acordo com Azevedo (2010) o Processo de Bolonha e o Mercosul Educativo possuem capacidades para alcançar a integração e a internacionalização solidárias, mas persite um dilema: o modelo de integração dos campos nacionais de educação superior nos blocos regionais se traduzirá por uma “soma” ou uma “intersecção” dos campos sociais acadêmicos.

O Mercosul Educacional da mesma forma, e contrariamente aos objetivos de seus Planos Estratégicos, não parece funcionar tendo em vista o conceito de integração solidária, mas como reflexo dos movimentos mundiais que orientam a educação para fins de formação para o mercado, para a concorrência e dominação. Entende-se que, para fortalecimento

da ciência produzida na América Latina que subsidie seu desenvolvimento social, não se poderia simplesmente reproduzir modelos prontos, assumindo uma assimilação cultural.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão acerca das relações entre as políticas de integração de blocos econômicos e seus impactos nas políticas de educação superior, investigou-se o caso do Mercosul Educacional frente ao Mercosul. Considerando a importância para o entendimento destes processos regionais, retomou-se as concepções do Processo de Bolonha surgido na UE, de modo a aprofundar a compreensão dos sentidos da integração político-econômica e indagar a respeito de seus impactos nas políticas de educação superior.

Com isso, discutiu-se como o Mercosul Educacional é impactado, por um lado, por influências externas, tais como o modelo do Processo de Bolonha, que possui uma política de exportação, sendo a América Latina o principal "alvo" e, por outro, por influências internas, regionais, que respondem a interesses das elites norteadas pelos movimentos da economia mundial, em detrimento a um maior aprofundamento do Mercosul.

Desta forma, apontou-se que os debates em torno da educação superior e sua relação com a chamada *sociedade do conhecimento*, configuram-se orientações para os objetivos e formatos das universidades em todo o mundo, uma vez que tais instituições se tornam, diante deste panorama, fundamentais, pois é fato que "a universidade se incorporou de múltiplas maneiras (...) ao mercado mundial de conhecimento e informação" (AGUILAR, 2006, p. 1202).

Seria possível supor que o desenvolvimento do neoliberalismo trouxe consigo a instauração de uma atmosfera de instabilidade e liquidez das relações sociais e de tudo o que estaria inserido na sociedade capitalista, em todos os âmbitos, o que gera desde a globalização, com seus artifícios de localização/mundialização, distanciamentos e aproximações, desde indivíduos a conjuntos de países. Decorre destes fatos a formação de blocos econômicos com fins de integração - pintada de socio-cultural – que acarreta, no entanto, na questão de que não se sigam políticas locais de desenvolvimento social, mas antes, políticas maiores e mais "interessantes", de acordo com as vozes do mercado. Este contexto impacta diretamente, portanto, nas políticas de educação superior dos Estados, gerando reformas de grandes vultos, tais como o Processo de Bolonha, cujos rumores são perceptíveis nas terras latino-americanas, tratando-se de políticas a favor do atendimento das necessidades do mercado em detrimento às da sociedade.

Contudo, aponta-se que, para que se possibilite uma verdadeira integração solidária no Mercosul seria necessário, como também concluem também Vigevani et. al. (2008), ações, regras e normas que fortaleçam o bloco com fundamento nos conceitos de autonomia, universalismo e integração.

A integração proposta pelo Mercosul Educacional parece ser um caminho possível

para alavancar o desenvolvimento social e da ciência, necessários às sociedades envolvidas. É premente, porém, que este processo se dê por meio de características próprias, sem intervenção de políticas econômicas ou modelos prontos, importados, por meio de uma assimilação cultural, sem a devida preocupação com a diversidade social, própria da América Latina.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Hugo Aboites. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 5, n. 9, p. 122–144, 2010.

ABOITES, H. Universidades. In: SADER, Emir (coord). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas na UFRJ, 2006, p. 1197–1205.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **Mercosur Educativo y Proceso de Bologna**: integración regional, internacionalización y el rol de evaluación de la educación superior. 2010. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/2853.pdf>. Acesso em 25 ago. 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O Mercosul e a Educação Superior: qual integração?. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 303–320, 2009.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf>. Acesso em 05 mar. 2022.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. O mundo multipolar e a integração sul-americana. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 7, n. 14, p. 58–72, 2007.

HERMO, Javier Pablo; VERGER, Antoni. Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el Proceso de Bologna y el Mercosur. **Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2010.

JAYASURIYA, Kanishka. Learning by the market: regulatory regionalism, Bologna, and accountability communities. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 7–22, 2010.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7–36, 2008.

MERCOSUL. **Plano Estratégico do Setor Educativo do Mercosul (2001-2005)**. 2001. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/411.html>. Acesso em 05 mar. 2022.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**: tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. 1991. Disponível em: <https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=0GXnoF+V0qWCz+EoiVAdUg%3D%3D>. Acesso em 05 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização**: fatalidade ou utopia? 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

VIGEVANI, Tullo et al. O papel da integração regional para o Brasil: universalismo, soberania e percepção das elites. **Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília**, v. 51, n. 1, p. 5–27, 2008.

VIGEVANI, Tullo; RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo. Mudanças da inserção brasileira na América Latina. **Lua Nova**, São Paulo, n. 78, p. 37–75, 2009.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/04/2022
Data de submissão: 25/02/2022

Plínia de Carvalho Bezerra
Instituto Federal do Piauí
Oeiras-PI
http://lattes.cnpq.br/8288388807182382

João Paulo Lira Martins
Instituto Federal do Piauí
Oeiras-PI
http://lattes.cnpq.br/8596045718255661

Prucina de Carvalho Bezerra
Instituto Federal do Ceará
Tauá-CE
http://lattes.cnpq.br/9988782123892497

RESUMO: A história da Educação Profissional Brasileira é marcada por avanços e retrocessos e tinha como finalidade principal a formação para o trabalho. Assim, o presente trabalho objetiva analisar a historicidade da educação profissional no Brasil e seus desafios duais entre formação completa do indivíduo (voltado para as classes mais ricas) e preparação para o mercado de trabalho (destinada às camadas populares). Argumenta-se que a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs) tem permitido a superação dessa dualidade, uma vez que possibilita o acesso à verticalização do ensino e à formação plena do sujeito. A pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, baseia-se em análises autorais acerca da temática, bem como da lei nº 11.892, de 29/12/2008. Os resultados indicam que a educação profissional no Brasil sempre ocorreu de forma dual e com maior ênfase na preparação para o mercado de trabalho, uma das demandas do sistema capitalista. Entretanto, aponta-se, também, que houve avanços significativos nessa modalidade na direção de uma educação voltada para uma formação plena dos sujeitos, em especial a partir de 2008, ano de constituição dos IFs.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Profissional; Dualidade; Formação integral.

BRAZILIAN PROFESSIONAL EDUCATION: A HISTORICAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL DUALITY

ABSTRACT: The history of Brazilian Professional Education is marked by advances and setbacks and its main purpose was training for work. Thus, the present work aims to analyze the historicity of professional education in Brazil and its dual challenges between complete training of the individual (aimed at the wealthier classes) and preparation for the job market (aimed at the popular strata). It is argued that the creation of the Federal Institutes of Education (FIs) has allowed the overcoming of this duality, since it allows access to the verticalization of teaching and the full formation of the subject. The research, of bibliographic and documentary nature, is based on authorial analyzes about the theme, as well as of Law No. 11,892, of 12/29/2008. The results indicate that professional education in Brazil has always occurred in a dual way and with greater emphasis on preparing for the job market, one of the demands of the capitalist system. However, it is also pointed out that there have been significant

advances in this modality in the direction of an education aimed at the full training of subjects, especially from 2008, the year of the constitution of the FIs.
KEYWORDS: Professional Education; Duality; Integral training.

1 I INTRODUÇÃO

A educação profissional brasileira teve seus primeiros indícios no início do século XX, as primeiras escolas tinham finalidade assistencialista e colaborativa, destinadas a tirar os menores desvalidos da sorte e as crianças órfãs das ruas. Desde então, diversas foram as modificações e evoluções nessa modalidade de educação, a qual moldou sua estrutura conforme ocorriam as reformas estruturais na economia, uma vez que se buscou sempre atender aos anseios do mercado capitalista. Nessa direção, a dualidade entre formação humana e preparação para o mercado de trabalho constituiu-se característica inerente nessa modalidade educacional.

Nesse sentido, objetiva-se analisar a historicidade da educação profissional no Brasil e seus desafios duais entre formação completa do indivíduo (voltado para as classes mais ricas) e preparação para o mercado de trabalho (destinada às camadas populares). Argumenta-se que a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs) tem permitido a superação dessa dualidade, uma vez que possibilita o acesso à verticalização do ensino e à formação plena do sujeito.

Para realização do trabalho, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, por meio do levantamento e análises de livros e artigos que abordam o tema, bem como da lei nº 11.892, de 29/12/2008. Em seguida, fez-se uma análise sobre a presença da dualidade educacional no decorrer da história da educação brasileira e sobre a sua finalidade de formação para o trabalho.

Na verdade, a necessidade de pesquisar sobre a história da Educação Profissional dá-se pela importância de refletir sobre como as atuais percepções de educação são reflexos das formas tradicionais de educação enraizadas ao longo da história do Brasil e que apresentam certa resistência em desaparecer. Assim, sempre que se pretende aplicar novas práticas de ensino na atualidade, é preciso observar o contexto educacional pelo qual passou o país, fato que explica a dificuldade de mudanças das práticas educacionais, as quais são necessárias para acompanhar a evolução da sociedade.

Nessa direção, a pesquisa delineia-se, além da introdução e das considerações finais, em: 1) discute-se os aspectos históricos da educação profissional no Brasil. 2) analisa-se como a partir da criação dos IFs possibilitou-se a superação da dualidade presente no ensino profissionalizante brasileiro.

2 I EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A Educação Profissional, entendida como o ensino de ofícios, esteve presente na vida do homem desde os antepassados, porém, por muito tempo, a formação para o trabalho aconteceu de maneira informal, em que a aprendizagem acontecia na própria dinâmica da vida social, por meio de observação e da repetição das práticas no dia a dia, conforme as necessidades de subsistência do cotidiano das pessoas e da cultura impregnada em cada povo.

Embora os primeiros indícios, de forma sistemática, da Educação Profissional no Brasil tenham acontecido somente mais tarde, Vieira e Sousa Júnior (2017) acreditam que ela tenha começado a se consolidar no país com a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, ocasião em que a produção deixou de ser artesanal e começou a ser desenvolvida por meio de máquinas. Com essa evolução, a produção passou a ser realizada em tempo mais curto e com o uso de técnicas mais aperfeiçoadas, surgindo, com isso, a necessidade de preparar as pessoas, mediante conhecimentos técnicos, para atender às demandas da produção conforme a necessidade exigida pelo mercado.

Por consequência, a Educação Profissional no Brasil, de forma sistemática, teve seus primeiros indícios no século XX. Inicialmente, apresentava característica assistencial, depois passou a ser confundida com a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho com o fim de atender aos interesses da indústria, que se tornara crescente no país. Enfim, os sistemas de ensino foram criados recentemente e foi fruto da necessidade do desenvolvimento do processo industrial como modo de produção, que passou a exigir profissionais capacitados para o trabalho (MANFREDI, 2016).

Ao se analisar historicamente a construção dos sistemas de ensino brasileiro verifica-se a constituição de sua dualidade, constituída por dois modelos distintos de educação: um destinado à elite, pautado na formação intelectual, com o objetivo de formar pessoas para serem dirigentes e para dar seguimento aos estudos e outro destinado a formar os filhos dos operários para o mercado de trabalho. Enquanto a educação dos trabalhadores permanecia integrada ao processo produtivo, ao processo de trabalho, a educação voltada para a elite acontecia nos bancos escolares propriamente ditos (GUIMARÃES, 2016).

No decorrer da história da educação profissional no Brasil, é possível verificar que as reformas sobre ela realizadas não “estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Durante o período colonial, a base da economia brasileira centrava-se na relação metrópole-colônia com o envio de matéria-prima para Portugal, produzida mediante a força de trabalho escravo dos negros trazidos da África e dos índios. Nesse cenário, as práticas educativas eram transmitidas por meios informais de ensino e a aprendizagem dos ofícios acontecia no próprio local de trabalho.

Com a chegada dos Jesuítas à Colônia em 1549, inicia-se o processo de catequização dos índios e junto a isso, o ensinamento de alguns ofícios. Na verdade, "os jesuítas tiveram um papel de destaque, durante o período colonial, para a manutenção das relações mercantilistas impostas às colônias na América pelos portugueses e espanhóis" (WOLFF; RAMOS, 2017, p. 953). Enfim, eles criaram escolas e conventos na colônia com o fim não somente de catequizar os índios, mas também destinados às práticas educativas que os preparavam para o trabalho visando atender às necessidades mercantis (WOLFF, RAMOS, 2017).

A Educação profissional destinava-se a ensinar a confecção de produtos artesanais e manufatureiros, e acontecia em fazendas, engenhos e nas residências dos jesuítas (LIMA; SILVA; SILVA, 2017). A necessidade da aprendizagem de ofícios deu-se, principalmente, quando os fazendeiros instalaram os engenhos de açúcar nas suas fazendas, o que tornou necessário o ensino destinado a formar pessoas para a produção.

Ainda conforme Lima, Silva e Silva (2017), com a transferência da Corte Real para o Brasil em 1808, muitas mudanças políticas e econômicas aconteceram no país e consequentemente, na educação. A economia deixou de ser baseada no sistema colonial de trocas e passaram a ser implantadas no país atividades industriais, tanto estatais quanto privadas; os portos foram abertos e iniciou-se a comercialização com outras metrópoles.

Nesse período, surgiram as primeiras instituições formadoras de artífices. Em 1809, a educação profissional passa a ser desenvolvida dentro dos próprios estabelecimentos comerciais, o que se chamou de escola de Fábrica. Com a Independência do Brasil em 1822, foram criados vários estabelecimentos de Ensino como: Asilo dos Meninos Desvalidos, Liceus de Artes e Ofícios e a Escola Industrial. As práticas educativas desse período tinham finalidade assistencialista e compensatória e eram destinadas aos pobres e desvalidos da sorte.

Com a Proclamação da República em 1889, ocorreram várias reformas na educação brasileira. Porém essas reformas pouco mudaram a lógica do ensino no país capitalista e a educação continuou voltada para a formação com a finalidade de atender às demandas econômicas. O país passava por uma fase de crescente urbanização e industrialização, com isso a profissionalização dos trabalhadores era necessária e urgente.

Nessa conjuntura, no que diz respeito à Educação Profissional, foi um período de grande avanço, quando o então presidente Nilo Peçanha, em 1909, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro, cria dezenove escolas de Aprendizes e Artífices em várias capitais dos Estados (MANFREDI, 2016). As escolas se assemelhavam aos liceus e tinham por finalidade a formação de operários com conhecimentos técnicos para o trabalho industrial.

Durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, o Estado Novo, que durou de 1930 a 1934, o sistema educacional brasileiro, sob o comando do primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, permaneceu com o seu caráter dual de ensino. Os

dois tipos de educação continuaram vigentes: um voltado para a elite, garantindo uma educação que preparasse para o acesso às Universidades e outro tipo de educação para os filhos dos trabalhadores, a estes era destinada uma educação que preparasse apenas para o mercado de trabalho e não era permitida a continuidade nos estudos (WOLF; RAMOS, 2017).

Nessa conjuntura política, a educação profissional continuou destinada a preparar o indivíduo para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, uma vez que a indústria nacional, já consolidada, passa a exigir trabalhadores mais qualificados. Para atender a essa demanda, o ensino passou por diversas reformas, dentre elas, tem-se a criação da Lei Orgânica do ensino secundário, o qual passou a ter duração de sete anos, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que ocorreu em 1932 e que tinha como lema uma educação democrática que proporcionasse oportunidade a todos (LIMA, SILVA e SILVA, 2017).

Com a Constituição de 1937, o ensino técnico é regulamentado, buscando atender ao crescente desenvolvimento da economia, para isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, que passaram a desenvolver um modelo de educação voltado para a formação de mão de obra qualificada, necessária para a expansão da indústria que se desenvolvia rapidamente naquele período (BRASIL, 2011).

Outra reforma ocorrida nesse contexto foi a Reforma de Capanema, estabelecida por meio do Decreto nº 4.244/1942, que dividiu o ensino secundário em dois ciclos: Clássico e Científico. "Essa Reforma estabelecia como objetivos do ensino secundário formar a personalidade integral do adolescente, formação espiritual e formação patriótica e humanística" (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 171).

O governo do Presidente Juscelino Kubistchek (1955-1960) foi pautado pelo objetivo do desenvolvimento econômico do país, para isso, estabeleceu a abertura do Brasil à entrada do capital internacional, principalmente pela indústria automobilística, fato que gerou a necessidade de reformas na educação para atender a essas mudanças geradas no setor da economia (RAMOS, 2014).

Em 1961, inspirada nos princípios de redemocratização do país, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 4.024/1961, que propunha a plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes, pois nesse período o país passava por um grande crescimento industrial e econômico e exigia novos modelos de educação. Entretanto, Medeiros Neta et. al (2018) observam que a estrutura dual do ensino continua presente, pois ainda existe a separação de ciclos destinados a cursos profissionalizantes e ao ensino propedêutico.

Durante o período da Ditadura Militar, ocorrido de 1964 a 1985, passou-se a exigir pessoas qualificadas para trabalhar nos complexos industriais e nas grandes obras desenvolvidas no período (WOLF; RAMOS, 2017). Isso resultou numa reforma do ensino por meio da criação de uma nova LDB, Lei nº 5.692/71, que para Almeida e Suhr (2012),

regulamentou o ensino conforme os interesses do Governo Militar, pois com o Golpe de Estado abriu-se o comércio brasileiro à industrialização multinacional, passando a exigir pessoas qualificadas para atender as demandas das indústrias multinacionais.

A Lei n. 5.692/71 instituiu a "profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário, estabelecendo formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos" (MANFREDI, 2016, p. 81). No entanto, essa equiparação foi apenas formal, já que na prática, a dualidade educacional foi fortemente presente nesse período, pois conforme aponta Medeiros Neta et. al (2018), apenas a rede pública de ensino seguiu o proposto pela legislação, enquanto nas escolas da rede privada continuou ocorrendo normalmente o ensino propedêutico, garantindo a continuidade dos estudos em nível superior.

A década de 1980 é marcada pela tentativa de redemocratização do país, logo após o fim da Ditadura Militar em 1985. Nessa época, aconteceram fatos importantes, como a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a qual trouxe em seu bojo, ideais democráticas e preconiza a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Para isso, prevê a educação como um direito de todos, sem nenhuma distinção, atribuindo ao Estado o dever de garantir a sua oferta.

A partir dos anos 1990, iniciou-se um processo de mudança na educação, ocasião em que o Ensino Médio começou a ser proposto de forma que integrasse a educação geral e técnica, com fins ao trabalho, à ciência e à cultura, compondo o currículo integrado (CASTAMAN; HANNECKER, 2017) e não mais direcionada apenas à formação para o trabalho, mas que garantisse uma formação do sujeito em todos os seus aspectos.

Nesse período, conforme relatam Ciavatta e Ramos (2011), os educadores que compreendiam ser a educação um instrumento para sanar as desigualdades sociais e de classe lutaram por um ensino unitário que viesse a preparar os jovens para a vida em sociedade. Esse movimento, somado à necessidade de regulamentar o direito à educação para todos previsto na Constituição Federal, resultou na aprovação da terceira LDB, por meio da Lei nº 9.394 de 1996.

A nova LDB organiza a educação em dois níveis: Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior. Apresenta ênfase em um ensino voltado não somente para a formação para o trabalho, mas sim, para a formação do indivíduo para a vida. Apresenta previsão expressa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém sua regulamentação se dá em um capítulo à parte, o que gera muitas discussões em torno da sua separação da Educação Básica.

Com efeito, a nova LDB não colaborou com a perspectiva de uma formação integrada, pois continuou prevendo uma educação profissional distanciada da educação básica. Ademais, quando permite os cursos técnicos concomitantes em instituições diferentes de ensino, vai de encontro à perspectiva de uma educação que promova o desenvolvimento integral do indivíduo e foge ao conceito de omnilateralidade, seguindo, dessa forma, com

uma proposta de ensino dual (MEDEIROS NETA et al, 2018).

Com isso, surgiram vários decretos visando regulamentar essa lei, o que marcou o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que perdurou de 1995 a 2003, como um período de diversas reformas em busca da reestruturação do ensino médio e da educação profissional. Pois, conforme Fonseca (2006, p. 203), “com a desregulamentação do Estado e a reestruturação produtiva, impõe se a correlata exigência de um trabalhador flexível e, nesse contexto se dão os embates da nova política para o ensino técnico e profissional”, já que se trata de um governo marcado por privatizações e terceirizações, em que surgem inovações tecnológicas e novos modelos de produção, passando a exigir trabalhadores polivalentes.

Nesse contexto, surge o Decreto Federal n. 2.208/97 para regulamentar a LDB 9.394/96 no que diz respeito à Educação Profissional, e que faz uma separação muito nítida entre Ensino Médio e Educação Profissional. Nessa nova concepção de educação, o Ensino Médio passou a ter como objetivo desempenhar uma formação geral para a cidadania, enquanto a Educação Profissional era responsável por desenvolver competências para o mundo do trabalho. Assim, a separação entre as finalidades do Ensino Médio e da Educação Profissional, feita por meio do referido decreto, reforça cada vez mais o caráter dual da educação (MANFREDI, 2016).

Em 1994, a Lei Federal nº 8.948, cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que prevê que as Escolas Técnicas Federais passariam à categoria de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e abre possibilidade para que Escolas Agrotécnicas Federais também passassem a fazer parte dessa categoria. Em 1999, há a retomada da transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets e novos centros são implantados (BRASIL, 2010).

Com a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2003, o cenário político e social do país passa por uma nova conjuntura. Tratou-se de um governo que investiu em medidas voltadas à superação da divisão social de classes, por meio da ampliação intensa de políticas e programas sociais de inclusão das classes populares nos diversos setores da sociedade. Essas políticas e programas proporcionaram “avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência” (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Com as políticas e programas governamentais desenvolvidos no país no período de 2003 a 2010, voltados para as minorias, “ocorreu então, uma situação inédita de crescimento econômico com melhoria na distribuição de renda, marcada por uma paulatina redução do desemprego, simultânea ao aumento real do salário mínimo”, (CAMPOS, 2016). Além disso, destacam-se os grandes investimentos em políticas educacionais como: a criação de novas Universidades Federais, maior investimento de recursos e grande ampliação dos Cefets, apoio na Educação de Jovens e Adultos, políticas de inclusão da população negra e indígena no meio escolar e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (FRIGOTO, 2011).

Com o fito de garantir uma educação capaz de abranger os diversos grupos sociais, houve a consolidação e expansão da educação profissional e tecnológica. Defendia-se uma educação pautada nas demandas sociais e a sua oferta como dever do Estado, por isso, houve muitas discussões, projetos e ações em defesa da expansão da Educação Profissional.

Nesse cenário, a Rede Federal de Educação passou por uma expressiva expansão e interiorização de suas unidades, uma vez que o número de instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica partiu, em 2006, de um total de 144 unidades, chegando, em 2014, a 562 unidades. Em 2019, já são 661 unidades distribuídas por todo o país (BRASIL, 2011).

Outra importante ação realizada nesse governo foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, estabelecida por meio do Decreto n. 5.154/2004, que passa a prever a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio. Uma medida proposta com o fim de vencer a dualidade educacional que perdurou por tanto tempo no decorrer da história da educação no Brasil.

3 I A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA POSSIBILIDAE PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Em continuidade ao projeto de expansão da educação, a fim de atender as diversas camadas da sociedade, em 2008, por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a transformação de vários Cefets e Escolas Técnicas. Essa lei assegura, em seu Art. 2°, que:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, sem paginação).

Assim, a lei de criação dos IFs garantiu a oferta da educação em diferentes níveis e modalidades, bem como a verticalização do ensino, pois há a oferta de cursos que vai desde a educação básica até a pós-graduação, proporcionando para os estudantes uma formação acadêmica de qualidade, além da preparação para o trabalho por meio da articulação dos saberes adquiridos ao longo dos cursos com os saberes advindos das práticas sociais da realidade local em que o aluno vive. Atualmente, são 38 Institutos Federais distribuídos nos estados da federação, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (BRASIL, 2008).

Com essa expansão da educação profissional por meio dos IFs, várias camadas

populares da sociedade passam a ter oportunidade de formação nas diversas áreas do saber. “A partir de 2008, o slogan da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade passa a ser sinônimo de educação profissional no Brasil e o crescimento da rede federal ocorre rapidamente, atingindo as diferentes regiões do país” (WOLF; RAMOS, 2017, p. 958). A oportunidade de educação estende-se tanto para cursos técnicos de nível médio quanto para a educação superior.

Com o surgimento dos Institutos Federais, frutos de uma política pública de um governo que busca romper com a desigualdade social na educação, surge junto, pela primeira vez, o debate acerca do rompimento da dualidade educacional que acompanhou a educação profissional ao longo da história da educação brasileira. Enfim, “expressões como democratização do acesso, inclusão, transformação social, entre outras, predominaram nos documentos oficiais, discursos e legislações referentes à educação profissional e tecnológica” (WOLF; RAMOS, 2017, p. 958). Verifica-se um governo comprometido com a integração entre base propedêutica e tecnológica, buscando garantir uma formação geral do indivíduo que seja capaz de proporcionar-lhe a transformação do seu meio, posto que:

> A estrutura multicampi dos IF busca atender à vocação regional, consolidando a missão destas instituições voltadas ao compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015, p. 730)

Uma das finalidades dos IFs é propiciar a formação do indivíduo considerando a realidade local e regional em que este está inserido, de forma que possa aplicar seus conhecimentos para desenvolver sua própria região. Conforme Turmena e Azevedo (2017), os IFs ofertam uma educação que, embora busque atender as demandas do capital, que exige o aumento da produtividade, também proporciona a inclusão das diversas classes sociais no cenário educacional, garantindo que as classes sociais menos favorecidas tenham acesso aos diversos níveis de ensino.

No mesmo sentido, Pacheco (2011) defende que essas Instituições garantem uma educação pautada na democratização do conhecimento, no desenvolvimento tecnológico e na inovação, resultando assim, em espaços privilegiados de aprendizagem, o que possibilita a construção de conhecimentos necessários para a mudança da qualidade de vida dos estudantes. Dessa maneira, os IFs proporcionam uma educação voltada para as demandas sociais, preparando os sujeitos para transformarem a realidade da sociedade em que vivem, mediante o fortalecimento de arranjos produtivos da região em que fica situada cada Instituição (BRASIL, 2008).

Apesar de avanços significativos relacionados ao desenvolvimento de políticas públicas assistencialistas desenvolvidas na conjuntura do governo Lula, entre elas a expansão da Educação Tecnológica, cabe apontar que não houve uma política consistente relacionada à educação, uma vez que para garantir uma expansão nesse setor, foi

necessário políticas que realizassem parcerias do público e privado, o que agravou a dualidade estrutural educacional. Para confirmar o interesse privado sobre a educação profissional, surge em 2011, por meio da Lei n. 12.513, o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), programa que oferece cursos de qualificação técnica e profissional para trabalhadores (FRIGOTTO, 2011).

Não obstante essas contradições, o grande diferencial nesse governo em relação aos anteriores, no que diz respeito à educação, mormente à educação profissional, foi a maior universalização do ensino visando à inclusão de todas as classes sociais.

Diante disso, é importante considerar que, embora os objetivos da educação profissional não tenham sido atendidos plenamente, de certo modo, essa modalidade de ensino alcançou efeitos bastante positivos nos governos Lula e Dilma, pois diminuiu a desigualdade social no quesito educação, já que as classes sociais menos favorecidas tiveram a oportunidade de realizar cursos técnicos, ensino médio integrado e cursos superiores gratuitos e de qualidade. Porém, medidas que garantam a continuidade da expansão da educação profissional e tecnológica e a integração entre base propedêutica e técnica ainda são necessárias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises acerca da educação profissional no Brasil indicam que, por se tratar de uma sociedade capitalista, os interesses econômicos sobressaem-se em relação às práticas sociais e educacionais. Assim, a educação, antes de ter interesses numa formação humana, tem se desenvolvido com a finalidade de preparar pessoas conforme as exigências do capital.

Assim, mesmo que no início, a educação profissional tenha tido um caráter assistencialista, esta objetivou preparar pessoas para o ofício a fim de satisfazer a economia do país. No decorrer das transformações e modernização da sociedade e do mercado produtivo, as evoluções ocorridas na educação visaram atender a evolução da economia. Isso leva à conclusão de que os modelos educacionais na escola pública do Brasil são resultados dos interesses políticos e de que a educação profissional é destinada a satisfazer as necessidades políticas e econômicas.

Com a expansão da oferta da educação profissional por meio dos IFs, é notório que houve uma evolução no acesso à educação de qualidade representada pela interiorização das instituições de ensino, bem como avanços na perspectiva de superação do ensino dual. No entanto, em decorrência de interesses econômicos e políticos, ainda continua presente a dualidade educacional.

Cabe ressaltar que uma educação profissional que proporcione uma formação humana para todos ainda é objeto de muitas discussões, pois ainda faltam muitas ações para que ela seja completamente efetivada. Ficou evidente que, após as políticas públicas

implantadas no governo Lula (2003 a 2010), ocorreram ações significativas de inclusão social, o que proporcionou o acesso das camadas populares a uma educação profissional que visa à formação geral do indivíduo. No entanto, apesar dos esforços, a sociedade ainda continua marcada pela divisão social do trabalho e pela desigualdade econômica.

Assim, verifica-se que existe a necessidade de implantação de políticas educacionais públicas que garantam a continuidade da expansão da educação e que proporcione o acesso de todas as pessoas, bem como a efetividade de uma educação profissional que tenha como objetivo a formação do indivíduo em seus múltiplos aspectos. Nesse sentido, espera-se que a educação profissional para a formação geral dos sujeitos seja prioridade nas políticas contemporâneas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse.Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual.**Revista Intersaberes** l vol.7 n.13, p. 81 - 110 l jan. – jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica:concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. **O surgimento das escolas técnicas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. 2011. Acesso em: 19 dez. 2019.

CAMPOS, Marcelo Mallet Siqueira. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLÓGICA NO PERÍODO 2003-2014: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES. **Economia e Desenvolvimento**. Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 497 – 516, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/eed/article/view/26166. Acesso em: 01 mai. 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; HANNECHER, Lenir Antônio.Currículo Integrado:pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.**Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, 2017, Vol.1, n.5, p.48-57. Disponível em http://www-periodicos-capes-gov-br.ez117.periodicos.capes.gov.br. Acesso em 13 ago. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.esforce.org.br/. Acesso em: 16 jan. 2019.

FONSECA, Laura Sousa. Reestruturação produtiva,reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. *IN*: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.).**A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. (201-220).

FRIGOTTO, Gaudêncio. OS CIRCUITOS DA HISTÓRIA E O BALANÇO DAEDUCAÇÃO NO BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DOSÉCULO XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.labr. 2011. p. 235-274. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

GUIMARÃES, Ailton Vitor.Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 196-228, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3622. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3622 . Acesso em: 20 dez 2020.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**. HOLOS,** Ano 33, Vol. 03, 2017. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753. Acesso em: 19 dez. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 476p.

MEDEIROS NETA. Olivia Morais; PEREIRA Mônica de Lima; ROCHA, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO Francinaide Lima Silva. A educação profissional nas Leis de Diretrizes e Bases: Pontos e Contrapontos. **HOLOS,** ano 34, v. 4. 2018. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, ESCOTT. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. Ensaio: **Avaliação e Pol**íticas Públ**icas em Educação.** Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717. Acesso em: 05 maio 2019.

PACHECO, Elizer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *IN*: **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. PACHECO, Elizer (Org.) Brasília: Moderna, 2011. p. 13-32.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download. Acesso em: 04 mai. 2019.

WOLFF, Denise Luzia; RAMOS, Josiane Caroline Soares. **O Histórico da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais:** uma política pública em análise. In: II, JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO 2017, Natal. Anais...Natal (RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/iijorneduc/52279-. Acesso em: 20 dez 2020.

WITTACZIK, Lidiane Soares. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antônio de. **AEDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**. Interacções, v.12, n. 40, p. 152-169, 2017. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691. Acesso em 20 dez. 2020.

CAPÍTULO 7

A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019

Data de aceite: 01/04/2022

Sérgio Olim Gomes de Mendonça
Associação Portuguesa de Bioética: Doutorado em Ciências da Educação; Mestre em Filosofia, especialização em Bioética; Licenciado em Biologia

RESUMO: A bioética como área do conhecimento que se debruça sobre a forma como o homem interfere na natureza, sobretudo no campo da medicina e da saúde, floresceu nas últimas duas décadas e lançou questões que conduzem a uma reflexão necessária para a própria sobrevivência e manutenção da espécie humana a que a escola, e a consequente formação de jovens que integrarão uma sociedade que se pretende participativa e informada, não poderá estar alheia. Da análise à abordagem de temas de bioética no 3.º ciclo do ensino básico – 7.º, 8.º e 9.º ano, no período de tempo entre 1975/1976 e 2018/2019, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, recorrendo aos programas de estudo, orientações e/ou metas curriculares e a manuais escolares, conclui-se que os programas de ensino que possuem maior diversidade de temas de bioética são os respeitantes à reorganização curricular, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 6/2001, e alterações subsequentes. A área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia. São os manuais escolares da reorganização curricular os que aprofundam um pouco mais as questões bioéticas, sendo de realçar que um dos manuais escolares apresenta o termo e o conceito de bioética. De acordo com os manuais escolares adotados pelas escolas, os alunos poderão ter uma maior ou menor formação no âmbito das temáticas relativas à bioética.

PALAVRAS-CHAVE: Bioética, ciências, currículo, programas/metas.

ABSTRACT: Bioethics as an area of knowledge that focuses on the way in which man interferes with nature, especially in the field of medicine and health, has flourished in the last two decades and has raised questions that lead to a necessary reflection for the survival and maintenance of the species. to which the school, and the consequent training of young people who will integrate a society that is intended to be participatory and informed, cannot be alien to. From the analysis to the approach of bioethics topics in the 3rd cycle of basic education - 7th, 8th and 9th year, in the period between 1975/1976 and 2018/2019, within the scope of the Natural Sciences subject , using study programmes, curricular guidelines and/or goals and school textbooks, it is concluded that the teaching programs that have the greatest diversity of bioethics topics are those relating to curricular reorganization, under the terms of Decree-Law no. 6/2001, and subsequent amendments. The area in which most issues related to bioethics are addressed is in the field of Ecology. It is the school textbooks on curricular reorganization that go a little deeper into bioethical issues, and it should be noted that one of the textbooks presents the term and the concept of bioethics. According to the textbooks adopted by the schools, students may have more

or less training in the scope of topics related to bioethics.
KEYWORDS: Bioethics, science, curriculum, programs/goals.

1 I ENQUADRAMENTO

Como contextualização histórica há a referir que o pós 25 de abril de 1974, pode ser caracterizado por um período de grande instabilidade política e social, em que o país procurava um rumo a tomar, tendo a Constituição Portuguesa de 1976, introduzido grandes mudanças na vida social, económica e política em Portugal. Foi com a democratização do ensino e com a participação ativa da comunidade educativa na escola que se começou a sentir a necessidade destas instituições responderem aos desafios impostos pela comunidade educativa local e pela sociedade em geral.

A partir do ano letivo de 1975/76, o atual 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi reestruturado, tendo sido criado o Ensino Secundário Unificado (ESU). No que concerne à gestão e administração das escolas, entrou em vigor a partir do ano de 1976, o Decreto-Lei n.º 697-A/76, de 23 de outubro, o qual permitiu a participação dos encarregados de educação, alunos e outras entidades exteriores ao espaço físico da escola, na orientação escolar e organização dos estabelecimentos de ensino.

No espaço de tempo em estudo foram alterados mais quatro vezes os planos de estudo em vigor para o 3.º CEB, nomeadamente com a designada reforma do sistema educativo, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, com a reorganização curricular, contemplada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com a revisão curricular, apresentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e, ainda, pelo diploma da autonomia e flexibilidade curricular, estipulada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estas modificações, em termos de planos curriculares, foram fruto de alterações de políticas educativas resultantes da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo e, também, de diplomas relativos à autonomia e gestão das escolas, designadamente o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Neste quadro de crescente autonomia das escolas, com uma participação cada vez maior da comunidade envolvente e com a evolução da ciência e tecnologia, passa a haver a necessidade de ser dada maior relevância à educação para a cidadania, onde se pode enquadrar o estudo de temas de Bioética, essenciais para a formação integral do indivíduo.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo “sugere também toda uma ampla área de informação com vista à formação pessoal do indivíduo, nomeadamente no campo da educação para a saúde, da educação do consumidor, da educação sexual e familiar e da educação ecológica.” (Valente, 1989, pp. 138-139)

A bioética como área do conhecimento que se debruça sobre a forma como o Homem interfere na natureza, sobretudo no campo da saúde, nomeadamente no que concerne às

questões relacionadas com as inovações tecnológicas, lançou questões que conduzem a uma reflexão necessária para a própria sobrevivência e manutenção da espécie humana a que a escola, e a consequente formação de jovens, não poderá estar alheia.

O conceito de bioética adotado na presente investigação é um conceito mais global, no qual são combinados os conhecimentos biológicos com o conhecimento dos valores humanos, onde se poderá incluir a bioética mais ligada aos cuidados de saúde (Brito, 2008, pp. 81-84).

Considera-se de extrema importância a inclusão, nos programas das disciplinas de Ciências Naturais, de conteúdos relativos à bioética, considerando que a transmissão desses conhecimentos faz com que o conhecimento "biológico" surja interligado à vida quotidiana da comunidade, pois os problemas éticos suscitados pela evolução da ciência e, consequentemente, da tecnologia envolvem diariamente a sociedade.

Foi a evolução da ciência e da tecnologia que conduziu a que o homem pudesse alterar e condicionar, como nenhuma outra espécie, o meio ambiente e o próprio homem. É de realçar que a ciência e a tecnologia são diretamente condicionadas pela sociedade, nomeadamente pelos interesses da mesma. São os princípios históricos, sociais e económicos, sobretudo estes últimos, que ditam, por vezes, o rumo da ciência e a evolução tecnológica, pelo que é essencial que os nossos alunos estejam preparados para colaborarem ativamente nesse rumo (Mendonça, 2016, p. 131).

Na presente investigação foram tomados em consideração, somente, os programas de ensino, metas curriculares e aprendizagens essenciais dirigidos às disciplinas da área das Ciências Naturais, do 3.º CEB, designadamente no âmbito do ensino secundário unificado, as disciplinas de Ciências da Natureza (7.º ano), Biologia (8.º e 9.º anos) e Saúde (opção de 9.º ano), relativamente à reforma educativa, a disciplina de Ciências Naturais (7.º e 8.º anos) e, ainda, no que concerne à reorganização curricular, à revisão curricular e ao "regime" de autonomia e flexibilidade curricular, no que concerne à disciplina de Ciências Naturais (7.º, 8.º e 9.º anos).

A metodologia adotada na presente investigação empírica foi baseada na análise de legislação, programas de ensino, metas curriculares e aprendizagens essenciais e, ainda, em manuais escolares.

Numa primeira fase, foi efetuada uma pesquisa exaustiva de toda a legislação emanada no período em análise, relativa às políticas educativas implementadas em Portugal. Foi, também, efetuada a pesquisa bibliográfica, quer no âmbito do contexto histórico, político, económico, social e das políticas educativas, quer relativamente à bioética. Foram, posteriormente, analisados os programas, metas curriculares e aprendizagens essenciais das disciplinas objeto de estudo da presente tese.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo) para a análise dos programas de ensino, de acordo com parâmetros fixados (divisão e classificação de temas de bioética a considerar). Esta análise foi efetuada não só visando os conteúdos

programáticos a serem abordados, mas também outros aspetos constantes dos programas, designadamente a fundamentação para o estudo da disciplina, as competências gerais e essenciais, os objetivos, as sugestões metodológicas e as propostas de atividades.

Para poder aprofundar a investigação, considerando que os alunos contactam sobretudo com o manual escolar adotado e que o "currículo construído" pelo professor tende a refletir mais a mensagem do manual escolar adotado na escola do que a mensagem dos documentos orientadores (Neves & Morais, 2006, p. 88), foram analisados três manuais escolares de cada uma das disciplinas objeto de estudo, onde se tentaram verificar se os mesmos refletiam as temáticas relativas à bioética, constantes dos programas de estudo.

2 | PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

O problema que se pretendia estudar nesta investigação estava relacionado com a abordagem de temáticas relativas à Bioética no 3.º CEB (7.º, 8.º e 9.º anos), entre os anos letivos de 1975/76 e 2018/2019, no âmbito das Ciências Naturais.

Com base no problema, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

a) Verificar a existência de princípios e/ou temáticas relativas à Bioética na legislação diretamente relacionada com as políticas educativas implementadas no atual 3.º CEB;

b) Relacionar o contexto do país e as políticas educativas com os programas aprovados para as disciplinas em estudo, tendo sempre presente a existência de temáticas relativas à Bioética.

c) Verificar como os manuais escolares adotados abordam os temas de bioética presentes nos programas, considerando que estes são um dos instrumentos de trabalho dos professores e o principal auxiliar de apoio ao estudo dos alunos.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 O 3.º CEB em Portugal entre 1975/1976 e 2018/2019

Antes de apresentar as alterações da estrutura curricular, registadas durante o período em análise, é importante referir que a escolaridade básica corresponde à "escolarização universal", isto é, através da escolaridade básica pretende-se que os alunos obtenham um conjunto de aprendizagens significativas que os possam tornar indivíduos "competentes" (Pires, 1989, pp. 11-22).

3.1.1 O Ensino Secundário Unificado – 1975 a 1988

Passando às alterações na estrutura curricular para o 3.º CEB, é de salientar que face às alterações políticas e sociais ocorridas após o 25 de abril de 1974, era importante introduzirem-se alterações nas diferentes vias de prosseguimento de estudos,

pois mantinha-se a injustiça social que representava o encaminhamento tão prematuro dos jovens para as duas vias principais de ensino pós-obrigatório, os quais possuíam um desigual prestígio social: o ensino liceal e o ensino técnico.

Assim, é lançado o primeiro ano da escolaridade secundária que substitui, a partir de 1975-76, todas as vias até aí existentes para prosseguimento de estudos.

Nos primeiros anos da existência do ensino secundário unificado toda a informação e os esclarecimentos às escolas foram efetuados através de circulares enviadas pela Direção Geral do Ensino Secundário. O curso secundário unificado inicia-se em 1975-1976, com o 7.º ano de escolaridade (1.º ano do ESU), cuja estrutura curricular foi apresentada pela Circular n.º 1/75, de 19 de junho.

Após várias alterações, o Despacho n.º 139/79, de 2 de maio, vem estabelecer o plano de estudos do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário, o qual se manteve em vigor até à publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, do qual consta, para além das disciplinas do tronco comum, uma outra disciplina, com a carga horária entre 4 a 7 horas semanais, de uma determinada área vocacional, entre as quais a disciplina de Saúde e Educação.

Disciplinas	7.º ano	8.º ano	9.º ano	
			1979/1980	1980/1981
Ciências da Natureza	3	-	-	-
Biologia	-	2	3	3
Área Vocacional	-	-	4/7	4/7

Quadro 1 - *Extrato do plano de estudos*, onde consta, somente, as disciplinas objeto da presente investigação.

3.1.2 O 3.º CEB – 1989 a 2001

O desenvolvimento económico que se registou nos anos 80, bem como a convicção de que a oportunidade igual de acesso à educação contribuiria para a igualdade de oportunidades de sucesso e desenvolvimento para todos os cidadãos, fez com que a escola se tornasse num instrumento indispensável de promoção social, causa e efeito da democratização, representando o “foco da mudança” (Skilbeck, 1992, p. 20).

Da instituição escolar espera-se que desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades, sendo que este facto colocou em evidência o desajuste da escola tradicional, meramente transmissora de conhecimentos académicos (Pires, Fernandes & Formosinho, 2001, pp. 78-79).

Face às expectativas, é exigido às escolas que promovam o desenvolvimento cognitivo, mas também que desenvolvam “no indivíduo capacidades fundamentais para continuar a aprender atitudes positivas e criativas face a si mesmo e aos outros e ao meio

que o cerca, isto é, pede-se que a escola ajude a desenvolver pessoal e socialmente o futuro cidadão” (Clímaco & Rau, 1989, pp. 175-176).

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e com o diploma da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) tornou-se imperativo introduzir alterações nos currículos do ensino básico. É de salientar que a escolaridade básica obrigatória passou a ser de nove anos.

Face ao trabalho desenvolvido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que veio estipular o novo currículo do ensino básico e secundário.

É afirmado no normativo que a estrutura curricular publicada “procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.”

O quadro seguinte representa o desenho curricular referente ao 3.º CEB.

Disciplinas	N.º de horas semanais		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Ciências Naturais	4	3	----

Quadro 2 - Extrato do plano curricular e carga horária semanal, onde consta a disciplina objeto da presente investigação.

3.1.3 O 3.º CEB – 2001 a 2012

Face à entrada em vigor do diploma de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, tornou-se imperativo a existência de alterações ao currículo, considerando que a intervenção dos pais/ encarregados de educação, assim como a participação ativa (em alguns casos) de outros elementos da comunidade educativa, fizeram com que fosse repensado a pertinência de determinadas disciplinas/conteúdos programáticos face aos contextos das comunidades educativas locais.

Em 18 de janeiro de 2001 é então publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que vem apresentar uma nova estrutura curricular para todo o Ensino Básico, nomeadamente para o 3.º Ciclo.

É salientado que a reorganização curricular apresentada consagra três áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), assim como introduz a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o desenvolvimento da educação para a cidadania, entre outros aspetos considerados essenciais à adequação do currículo face aos desafios que os “novos tempos” suscitam.

Em seguida é apresentado um extrato do desenho curricular, para ser aplicado ao 3.º CEB, a partir do ano letivo de 2001/2002 (para o 7.º ano).

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">Componentes do currículo</th><th colspan="4">Carga horária semanal (x 90 minutos)</th></tr>
<tr><th>7.º ano</th><th>8.º ano</th><th>9.º ano</th><th>Total Ciclo</th></tr>
<tr><td>Áreas curriculares disciplinares</td><td>- Ciências Físicas e Naturais
Ciências Naturais
Físico-Química</td><td>2</td><td>2</td><td>2,5</td><td>6,5</td></tr>
</table>

Quadro 3 - Extrato da estrutura curricular, onde consta a disciplina objeto da investigação.

Refira-se que este desenho curricular não apresenta, pela primeira vez, as cargas curriculares para cada disciplina, mas sim por áreas curriculares, cabendo a cada escola a distribuição da carga horária para cada uma das disciplinas. Essas opções deveriam constar do Projeto Curricular de Escola, com a fundamentação necessária para a decisão do estabelecimento de ensino.

4 I ANÁLISE DOS PROGRAMAS, METAS CURRICULARES E APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS NATURAIS, BIOLOGIA E SAÚDE (1975/76 A 2019)

Antes de passar à análise dos programas das disciplinas, é essencial definir o conceito de currículo e de programa. Poder-se-á considerar currículo “o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na aula ou fora delas”. De acordo com a Sociologia da Educação, currículo será tudo o que é apreendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada (Formosinho, 1999, pp. 43-44).

No entanto, na presente investigação o currículo será considerado como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola (…) e a razão de cada uma dessas opções” (Zabalza, 2001, p. 12). No conceito apresentado está implícita a necessidade de adequar o conjunto das aprendizagens ao contexto educativo, ou seja, adequá-las às especificidades locais (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, pp. 28-29). Esta definição é designada, por alguns autores, como currículo formal.

O conceito de programa corresponde “às diretivas gerais, aos temas obrigatórios das diferentes matérias”, ou seja, corresponderá ao texto oficial que “delimita as finalidades e os objetivos (…), apresenta um sumário das matérias a cobrir e do conteúdo do ensino, e mostra os meios pelos quais professores e alunos podem abordar os diversos assuntos e temas que devem ser tratados” (Skilbeck, 1992, p. 78). Poder-se-á, então, definir programa como o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto

de conteúdos, objetivos, sugestões metodológicas, entre outros aspetos, a considerar em um determinado nível (Zabalza, 2001, p. 12).

Antes de passar à análise dos programas é importante explicitar quais os conceitos, princípios e temas, no âmbito da bioética, que estarão subjacentes a essa análise.

Assim, considera-se que a intervenção do homem no meio ambiente cabe necessariamente no âmbito da bioética, pois não se pretende reduzir a bioética a uma ética médica, uma vez que a bioética está implicada na descoberta moral de soluções para a sobrevivência da humanidade, o que inclui o respeito e a preservação das condições ambientais necessárias à sobrevivência das gerações vindouras (Leone, Privitera & Cunha, 2001, pp. 90-91).

O conceito de bioética que se enquadra mais nestes princípios será o de que bioética é o "saber transdisciplinar que planeia as atitudes que a humanidade deve tomar ao interferir com o nascer, o morrer, a qualidade de vida e a interdependência de todos os seres vivos. Bioética é decisão da sociedade sobre as tecnologias que lhe convém. É expressão da consciência pública da humanidade" (Archer, Biscaia & Osswald, 1996, p. 32).

4.1 Metodologia adotada para a análise dos programas

Para a análise da presença de temas de bioética, nos programas das disciplinas objeto de estudo da presente investigação, foi efetuada a análise qualitativa dos referidos documentos, ou seja, foi através da análise de conteúdo, recorrendo a parâmetros fixados (divisão e classificação de temas de bioética a considerar), que foi identificada a presença dos temas/conceitos pré-estabelecidos.

Para a elaboração da matriz de análise de conteúdo foram tomados em consideração, com base em possíveis classificações conceptuais, as categorias mais adequadas ao contexto em análise (Mendonça, 2009, p. 99). Foram, então, utilizados os seguintes tópicos, nos quais se podem agrupar os temas de bioética: Bioética Geral; Genética e Bioética; Bioética, reprodução humana e estatuto do embrião; Experimentação em seres humanos; Bioética e final da vida; Agressões à vida; Bioética e tratamentos médicos; Bioética - Tecnologia e investigação; Ecologia.

4.2 Análise comparativa dos programas das disciplinas objeto de estudo entre 1975 a 2019

Procedendo a uma análise comparativa da existência de temas relacionados com a bioética, de acordo com a classificação adotada para a análise de conteúdo, face aos programas de ensino em vigor entre 1975 e 2019, para o atual 3.º CEB – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, a relação é a que a seguir se apresenta no gráfico.

Acresce referir que o gráfico representa a diversidade de assuntos abordados, incluindo-se aqui a disciplina de opção do 9.º ano do ensino secundário unificado – Saúde, considerando que não há qualquer diferença, em termos qualitativos.

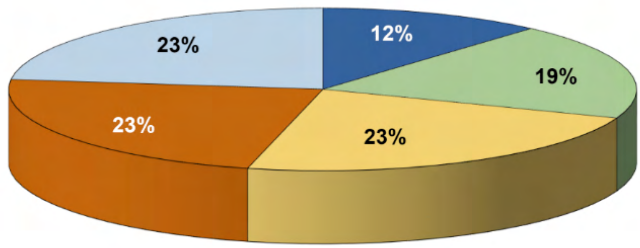


Figura 1- Diversidade de temas de Bioética – Evolução 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que são os programas das disciplinas de Ciências Naturais – 7.º, 8.º e 9.º anos, no âmbito da reorganização curricular (DL 6/2001), da revisão curricular (DL 139/2012) e da autonomia e flexibilidade curricular (DL 55/2018), que contêm uma maior diversidade de temas de bioética a serem abordados, considerando que estão presentes assuntos de bioética de seis áreas diferentes (Bioética Geral, Genética e Bioética, Bioética – reprodução humana e estatuto do embrião, Agressões à vida, Bioética – tecnologia e investigação e Ecologia). Seguem-se os programas de Ciências Naturais – 7.º e 8.º anos, Decreto-Lei n.º 286/89, com cinco temáticas diferentes (Bioética – reprodução humana e estatuto do embrião, Agressões à vida, Bioética e tratamentos médicos, Bioética – tecnologia e investigação e Ecologia) e, por último, os programas para o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade do ensino secundário unificado.

No entanto, quando analisamos em relação à presença de temas, em termos numéricos, constatamos que existem algumas diferenças, quando incluímos ou não a disciplina de Saúde. Contudo, considerando que a disciplina referida anteriormente constituía uma opção, os gráficos seguintes não contemplam esses dados.

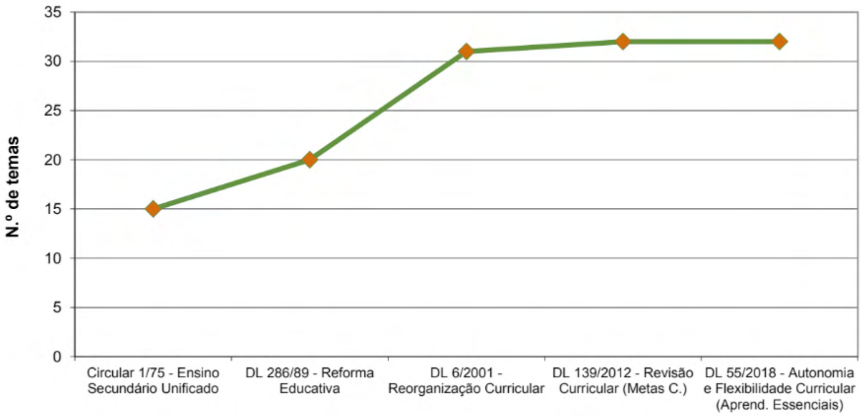


Figura 2 – Presença de temas de bioética – Evolução de 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que houve uma evolução positiva na abordagem de temas de bioética ao longo do tempo. No âmbito do ESU o número de temas abordado no 7.º, disciplina de Ciências da Natureza, 8.º e 9.º, disciplina de Biologia, era de quinze temas diferentes, sendo de vinte, relativamente aos programas das disciplinas de Ciências Naturais – 7.º e 8.º ano de escolaridade - Decreto-Lei n.º 286/89. É, efetivamente, nas orientações curriculares para a disciplina de Ciências Naturais – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, no âmbito do Decreto-Lei n.º 6/2001 onde encontramos a presença de um maior leque de temas a serem abordados, trinta e um temas diferentes, constatando-se o aumento para trinta e dois temas, no âmbito do Decreto-Lei n.º 139/2012 e do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Esta evolução pode ser explicada, sobretudo, pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de alguma falta de regulamentação e/ou ausência de princípios éticos, que conduziram a preocupações relativas aos direitos da pessoa humana.

Os gráficos seguintes, enquadram, de acordo com a análise de conteúdo efetuada, os temas de bioética detetados nos programas de ensino em vigor entre 1975 e 2019, sem contabilizar com a disciplina de Saúde.

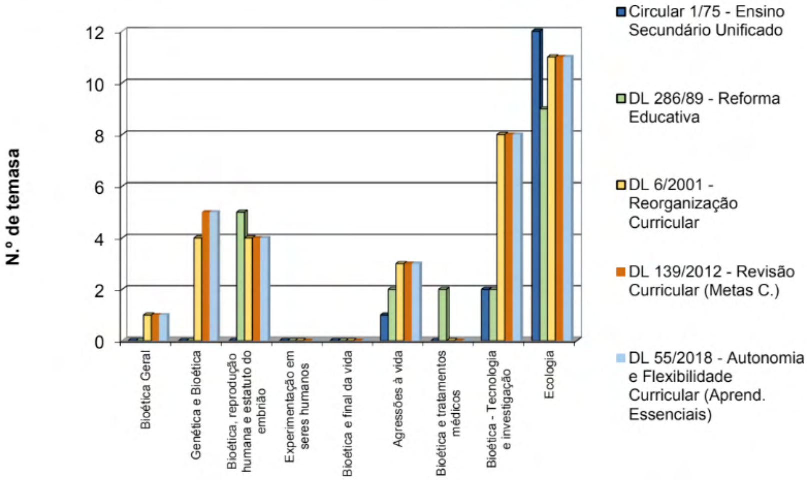


Figura 3 – Temas de bioética presentes nos programas, desde 1975 a 2019

Da análise do gráfico, verifica-se que a área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia, com a abordagem de doze temáticas ao longo do 7.º, 8.º e 9.º anos, no âmbito do ensino secundário unificado, com onze temáticas ao longo dos mesmos anos de escolaridade, no âmbito da Reorganização Curricular, da Revisão Curricular e do diploma da Autonomia e Flexibilidade Curricular e, finalmente, com nove temas relativamente à Reforma Educativa.

A área da bioética que se segue, em número de temas abordados, é no âmbito da Bioética – tecnologia e investigação, considerando que a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, são abordadas oito temáticas ao longo dos três anos do 3.º CEB. Os programas que estiveram em implementação desde 1975 até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, apresentam o mesmo número de temáticas abordadas nesta área, designadamente dois temas ao longo do atual 3.º ciclo.

Para concluir, não há qualquer referência nos programas de ensino, em vigor ao longo de quarenta e quatro anos, relativamente a experimentação em seres humanos e bioética e final da vida.

5 I ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES DAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS NATURAIS, BIOLOGIA E SAÚDE (1975/76 A 2018/2019)

Depois de prescrito em programas e orientações, as editoras de manuais escolares assumem a função de traduzir o currículo prescrito em atividades pedagógico/didáticas, ou seja, são as editoras que auxiliam os docentes na produção de materiais de ensino para a utilização em contexto de ensino aprendizagem e é o manual que será o apoio à aprendizagem dos alunos, pelo que este material é de extrema importância.

Entre os diversos conceitos apresentados na legislação portuguesa, a Lei n.º 47/2008, de 28 de agosto, definiu o manual escolar como sendo "o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional (…), apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação de aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor".

5.1 Ensino Secundário Unificado

5.1.1 Ciências da Natureza 7.º ano (1975/76 a 1991/92) – Manuais (1), (2) e (3)

Dentro dos temas previstos no programa, só o manual da Porto Editora é que os contempla a todos, existindo como oposto o manual das Edições ASA, que não reflete no seu manual qualquer um desses temas. É de salientar que os temas de bioética previstos no programa, não constam dos conteúdos programáticos, mas sim dos objetivos do programa e da metodologia a adotar nas visitas de estudo, o que poderá estar na origem desta disparidade de critérios entre as editoras em análise.

5.1.2 Biologia 8.º ano (1976/77 a 1992/93) - Manuais (4), (5) e (6)

Ao contrário do que aconteceu para o 7º ano, todos os manuais escolares das editoras em análise contemplam os temas de bioética previstos no programa. Há, também, a referir que, ao contrário do que ocorreu para o 7.º ano, os temas de bioética estavam presentes em termos de conteúdos programáticos.

Procedendo-se a uma análise comparativa entre os manuais, verifica-se que o livro da Porto Editora se destaca por apresentar o termo manipulação genética. No entanto, não é efetuada qualquer reflexão bioética. É, também, abordada a questão da seleção de espécies, devido ao seu elevado rendimento para o homem e os efeitos negativos sobre as espécies selvagens.

5.1.3 Biologia 9.º ano (1977/78 a 1993/94) - Manuais (7), (8) e (9)

Todos os manuais escolares contemplam os aspetos relativos às temáticas previstas que se podem enquadrar no âmbito da bioética, designadamente as "drogas", como sendo uma agressão à vida, onde se incluem as consequências que podem advir da utilização dessas substâncias nos filhos de mulheres grávidas.

No que concerne a "experiências com seres humanos", dois manuais referem que Lady Worthley Montagu, em 1717, fez "variolizar" os seus filhos, com todos os perigos associados a esse procedimento.

Relativamente à "ecologia e gerações futuras", de forma geral todos os manuais salientam a necessidade de preservação do ambiente por forma a não comprometer o futuro das gerações vindouras, sendo de salientar que no manual da Porto Editora é mesmo referido que "A explosão demográfica tomou proporções comprometendo mesmo o futuro da humanidade" (p.221).

5.2 Reforma do Sistema Educativo

5.2.1 Ciências Naturais 7.º ano (1992/93 a 2001/2002) - Manuais (10), (11) e (12)

Considerando que os aspetos relacionados com as implicações do desenvolvimento da ciência, designadamente os relativos à "tecnologia e ética", só estavam contemplados nos objetivos gerais para a disciplina, não existindo conteúdos programáticos sobre essa temática, cada editora adotou na conceção do manual uma orientação diferente, sendo de salientar que, inclusive, a Editorial O Livro não contemplou qualquer aspeto relativo a esse tema.

Todas as restantes temáticas, previstas em termos de conteúdos programáticos, são abordadas por todas as editoras.

A Porto Editora e a Texto Editores, no âmbito da "tecnologia e ética", dão ênfase à energia nuclear, como sendo uma fonte de energia muito rentável, só possível devido à evolução da ciência e da tecnologia, mas que apresenta muitos riscos para o ambiente e para a humanidade. Sendo de salientar que a Porto Editora menciona que algumas nações fazem "contratos com países menos desenvolvidos para enterrar, nesses países, o lixo nuclear" (pp. 119 e 125).

5.2.2 Ciências Naturais 8.º ano (1993/94 a 2002/2003) - Manuais (13), (14) e (15)

Quase todos os temas previstos no programa para a disciplina estão contemplados nos livros escolares, à exceção de dois temas no âmbito da bioética ("aborto", "ontogénese e estatuto do embrião"). A questão relativa ao "aborto" não é abordada pela Porto Editora, assim como pela Texto Editores, não sendo a questão da "ontogénese e estatuto do embrião" tratada pela Texto Editores, nem a questão do "estatuto do embrião" pelas restantes duas editoras.

Por outro lado, a única editora que aborda a questão dos "transgénicos" é a Texto Editores, referindo simplesmente que são produzidos através de técnicas de engenharia genética. Não são suscitadas quaisquer questões bioéticas relativas à criação dos transgénicos, nem da introdução dos mesmos no meio ambiente.

No que concerne à temática relativa à "reprodução medicamente assistida", é de referir que, embora este tema conste dos três manuais, somente o da Porto Editora é que

dá a possibilidade de serem levantadas questões éticas relativas à doação de gâmetas e às barrigas de aluguer (p. 232).

5.3 Reorganização Curricular, Revisão Curricular e Autonomia e Flexibilidade Curricular

Considerando que as alterações ao programa da disciplina de Ciências Naturais, a partir de 2001, são pouco significativas, optou-se por agrupar a análise dos manuais desse período. É, também, de salientar que à data da presente comunicação os manuais escolares ainda não refletiam as alterações introduzidas no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, possuindo apenas a referência às metas curriculares.

5.3.1 Ciências Naturais 7.º ano (a partir de 2002/2003) - Manuais (16), (17) e (18)

Todos os manuais contemplam os aspetos bioéticos presentes no programa para a disciplina.

Relativamente aos temas "tecnologia e ética", "limites da investigação científica" e "do imperativo tecnológico ao imperativo ético", há a salientar que no manual da Porto Editora é referido que "A Ciência é influenciada pela Sociedade, progredindo lentamente entre avanços e recuos", pelo que "Os resultados obtidos pelos cientistas são frequentemente polémicos e influenciam a sociedade de forma positiva ou negativa". É, ainda, salientado que "A tecnologia está ao serviço da Sociedade, que pode utilizá-la para o seu progresso ou para a sua destruição" (pp. 34 e 38).

As temáticas referidas anteriormente são, também, abordadas e exploradas pelo manual da Texto Editores, sendo tratada a questão das mortes de astronautas ocorridas em alguns projetos espaciais, assim como o lixo que o homem tem deixado no espaço na investigação do universo (pp. 20-21).

O manual da Porto Editora é o único que aborda a questão do "desenvolvimento sustentado", considerando a vulnerabilidade da costa portuguesa (p. 154). Igualmente é só no manual da Texto Editores que há uma referência à "ecologia e gerações futuras", pois é referido que "É essencial preservar a biodiversidade, pois de outra forma o futuro da espécie humana estará comprometido" (p. 57).

No que concerne a todos os outros aspetos assinalados, as referências são várias ao longo dos manuais analisados, sendo o da Areal Editores o que contempla um menor número de temas de bioética.

5.3.2 Ciências Naturais 8.º ano (a partir 2003/2004) - Manuais escolares (19), (20) e (21)

Verifica-se que todos os manuais abordam os conteúdos programáticos previstos no programa para a disciplina.

De forma genérica, há menções constantes às pressões exercidas pela sociedade sobre a ciência e tecnologia no sentido de serem encontradas formas alternativas de energia, por forma a serem mantidos e até elevados os padrões de vida atuais, mas com uma consciência ética de preservação e respeito pelo ambiente para a continuidade da vida no planeta Terra e, consequentemente, para a manutenção de condições minimamente adequadas para as gerações futuras.

A Texto Editores é a única que aborda a questão do “apuramento de espécies”, com o intuito das espécies selecionadas serem mais produtivas e resistentes às condições ambientais; no entanto não faz qualquer reflexão sobre questões éticas e ambientais relativas à intervenção do homem na seleção de espécies e à introdução dessas no meio ambiente (p. 128).

Por outro lado, é a Areal Editores que menciona a temática relativa à “biotecnologia”, quando propõe aos alunos a realização de uma atividade em que são apresentadas as ovelhas Megan e Morag que foram clonadas (embora não seja aplicado o termo). É, ainda, referido que através da biotecnologia se pode alterar o património genético do embrião e “criar, por exemplo, uma ovelha que produz vacinas dissolvidas no leite”.

No que se refere às questões diretamente ligadas à “tecnologia e ética” e “do imperativo tecnológico ao imperativo ético”, todos os manuais abordam estas temáticas na medida em que é essencial que se reflita sobre a utilização de determinadas tecnologias que veem, supostamente, fornecer melhores condições de vida à humanidade, mas que são passíveis de ser altamente prejudiciais ao ambiente e, consequentemente, ao próprio homem. Entre essas questões está a utilização da energia nuclear.

5.3.3 Ciências Naturais 9.º ano (a partir 2004/2005) - Manuais (22), (23) e (24)

Dos temas enquadráveis no âmbito da bioética previstos no programa, o manual da Porto Editora é o único que contempla todos os aspetos explícitos e implícitos.

O manual escolar referido anteriormente contempla aspetos referentes a “definições de bioética”, “procedimentos em bioética”, “biologia e bioética” e “bioética e ciência”. Este manual é o único que apresenta o termo “bioética” e que a define (p. 77). Através da imagem do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida e do Professor Doutor Luís Archer, são apresentadas as temáticas mais debatidas atualmente em bioética.

São, ainda, suscitadas questões bioéticas que se colocam diariamente, como por exemplo: “É correto modificar ou criar novos seres vivos?”; “Será possível a engenharia genética vir a ser utilizada para fins perigosos?”; “É correto clonar animais?”; “A clonagem humana deveria ser permitida aos casais sem filhos?”; “Os pais deveriam poder escolher o sexo dos filhos? E outras características, como a cor dos olhos, altura ou inteligência?”; “A quem pertence a sequência do genoma humano? Aos cientistas que a descodificaram, a pessoa de onde veio, ou a todos nós?” (p. 77).

O tema da “manipulação genética” está presente em todos os manuais escolares analisados, sendo suscitadas questões bioéticas que se colocam a esta temática.

O manual da Areal Editores é o único que aborda as questões relativas à “terapia génica” na linha somática e, ao abordar a técnica da terapia genética, apresenta as questões éticas que se colocam a esta técnica, designadamente possíveis riscos, como o aparecimento de tumores, inflamações e toxicidade nos seres vivos testados (p. 88).

As questões relativas aos “transgénicos” e aos “transgénicos e ambiente” são abordadas em todos os manuais, sendo exploradas as questões éticas não só da manipulação dos genes desses seres vivos, assim como, da introdução desses seres vivos no meio ambiente e as possíveis consequências para o ambiente e para a humanidade.

Relativamente à “clonagem”, todos os manuais contemplam esta temática, no entanto, a exploração das questões éticas associadas é mais desenvolvida no manual da Texto Editores, o qual apresenta as questões éticas que se colocam à clonagem humana (p. 99), nomeadamente a possibilidade de comprometer a individualidade, perda de variabilidade genética da nossa espécie, envelhecimento precoce e o aparecimento de grande número de malformações.

As temáticas “ontogénese e estatuto do embrião”, “embriões congelados” e “diagnóstico pré-natal/pré-implantatório”, são só abordadas no manual da Areal Editores (pp. 61, 62, 86 e 89), estando presente não só a ontogénese, mas também princípios relativos ao estatuto do embrião, designadamente que alguns autores consideram que a vida surge no momento da conceção, pelo que o uso de embriões terá de ser cuidadosamente controlado e protegido, tendo como princípio básico o respeito pela Vida Humana. É, também, referida a existência de 100 000 embriões excedentários congelados, sem destino definido.

No que concerne às “experiências com células estaminais”, todos os manuais fazem referência ao tema, porém, é só no manual da Areal Editores que é referido que a extração de células estaminais de embriões humanos é muito controversa (p. 86).

6 | CONCLUSÕES

As principais conclusões da presente investigação são:

- entre 1975 e 2019, os normativos não refletem, de forma explícita, questões diretamente relacionadas com temas de bioética, sobretudo anteriormente a 2001;
- com a reorganização curricular (2001), as orientações curriculares para a disciplina de Ciências Naturais, 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, passam a ter uma maior diversidade de temas de bioética a serem abordados;
- a área em que são abordados mais assuntos relativos à bioética é no âmbito da Ecologia;
- embora, no geral, os manuais sejam pobres em termos de exploração das te-

máticas relativas à bioética, verifica-se que são os manuais da Porto Editora que apresentam maior diversidade de temas.

REFERÊNCIAS

Archer, L.; Biscaia, J.; Osswald, W. (1996). *Bioética*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo

Brito, J. (2008). "Ética e Bioética(s)". In: Reimão, C. (Coord.), Ética e profissões: desafios da modernidade. Atas do Colóquio Ética e Profissões. Lisboa: Universidade Lusíada Editora

Clímaco, M. C.; Rau, M. J. (1989). "A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório". In: PIRES, E. L. et all – *O Ensino Básico em Portugal.* Porto: Edições ASA

Formosinho, J. (1999). "Currículo e cultura escolar". In Machado, M.; Gonçalves M. - *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA

Leone, S.; Privitera, S.; Cunha, J. (2001). *Dicionário de* Bioética. Vila Nova de Gaia: Editorial Perpétuo Socorro

Mendonça, S. (2009). *A Bioética no 3.º Ciclo Ensino Básico (1975/76-2005).* Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, Braga

Mendonça, S. (2016). *Formação Bioética no Ensino Básico – Estudo sobre a situação atual e perspetivas.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia - Universidade Católica Portuguesa, Porto

Neves, I.; Morais, A. (2006). "Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da atual reforma das ciências para o ensino básico". In: *Revista de Educação, XIV* (2)

Pires, E. L. (1989) "Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita". In: Pires, E. L. et all – *O Ensino Básico em Portugal.* Porto: Edições ASA

Pires, E.; Fernandes, A.; Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA

Skilbeck, M. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Porto: Edições ASA.

Valente, M. O. (1989). "A Educação para os Valores". In: Pires, E. L. et all – *O Ensino Básico em Portugal.* Porto: Edições ASA

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6ª ED. Porto: Edições ASA

Manuais escolares analisados (pela ordem apresentada)

(1) Aveiro, M.; Dias, M. (1987). *Ciências da Natureza – 7.º* ano. Porto: Porto Editora

(2) Ferreira, J.; Amaral, M. (1982). *Ciências da Natureza 7.º* - Os seres vivos e o ambiente. Porto: Edições ASA

(3) Gonçalves, A. et all (1985). *Temas do Mundo Vivo – Os seres vivos e o Ambiente*. Lisboa: Didática Editora

(4) Roque, M.; Castro, A. (1982). *Biologia – O homem e o ambiente – 8.º* ano. Porto: Porto Editora

(5) Gonçalves, A. et all (1989). *Temas do Mundo Vivo – O homem e o ambiente – 8.º* ano. Lisboa: Didática Editora, 1989.

(6) Tuna, M.; Galhardas, M.; Ribeiro, V. (1986). *Biologia – O Homem e o Ambiente – 8.º* ano de escolaridade. Lisboa: Plátano Editora

(7) Roque, M.; Castro, A. (1989). *Biologia – 9º ano - O homem e a saúde*. Porto: Porto Editora

(8) Ferreira, J.; Amaral, M. (1986). *Biologia – O Homem e a Saúde: 9.º* ano de escolaridade. Porto: Edições ASA

(9) Neves, M.; Paulino, C.; Bação, F. (1991). *Conhecer o Homem - Biologia 9.º* ano de escolaridade. Lisboa: Plátano Editora

(10) Motta, L.; Viana, M. (1995). *BioTerra* – Ciências Naturais – *7.º* ano. Porto: Porto Editora

(11) Domingues, H.; Batista, J.; Sobral, M (1998). *O Mistério da Vida – Ciências Naturais 7.º* ano. Lisboa: Texto Editora

(12) Simões, M.; Ferreira, M.; Silva, C. (1997). *Ciências Naturais – 7.º* ano. Lisboa: Editorial O Livro

(13) Motta, L.; Viana, M. (1996). *BioTerra* – Ciências Naturais – *8.º* ano. Porto: Porto Editora

(14) Domingues, H.; Batista, J.; Sobral, M (1999). *O Mistério da Vida – Ciências Naturais 8.º* ano. Lisboa: Texto Editora

(15) Simões, M.; Ferreira, M.; Silva, C. (1997). *Ciências Naturais – 8.º* ano. Lisboa: Editorial O Livro

(16) Motta, L.; Viana, M. (2006). *BioTerra – Terra no Espaço, Terra em transformação - Ciências Naturais – 7.º* ano. Porto: Porto Editora

(17) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2006). *Novo Descobrir a Terra 7*. Porto: Areal Editores

(18) Agria, M.; Salvaterra, V. (2006). *Ecosfera – Terra no Espaço, Terra em transformação - Ciências Naturais – 7.º* ano. Lisboa: Texto Editores

(19) Silva, A. et all (2007). *Planeta Vivo: Sustentabilidade na Terra – Ciências Naturais 8.º* ano. Porto: Porto Editora

(20) Domingues, H.; Batista, J. (2007). *8 Gaia: Sustentabilidade na Terra – Ciências Naturais 8.º* ano. Lisboa: Texto Editores

(21) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2003). *Descobrir a Terra: Sustentabilidade na Terra*. Porto: Areal Editores

(22) Motta, L.; Viana, M. (2008). *BioTerra – Viver melhor na Terra - Ciências Naturais – 9.º* ano. Porto: Porto Editora

(23) Campos, C.; Delgado, Z. (2008). *Viver melhor na Terra 9CN – Ciências Naturais 9.º* ano. Lisboa: Texto Editores

.

(24) Antunes, C.; Bispo, M.; Guindeira, P. (2008). *Novo Descobrir a Terra 9: Viver melhor na Terra*. Porto: Areal Editores

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 01/04/2022

Olga Mara Bueno
Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0005701703627383

Vanessa Bernardi
Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5049133079971170

José Carlos Winkler
Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9841079438071649

Rita de Cássia da Silva Oliveira
Professora Doutora, em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva –PROFEI- UEPG
Ponta Grossa, Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0396336269506743

RESUMO: A diversidade característica do grupo que compõe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a agregar mais uma parcela de estudantes que não atingem o que se espera na educação formal: os estudantes público-alvo da Educação Especial, grupo este que busca na EJA a última tentativa de fazer parte de uma escola que segrega e exclui. Independente e apesar de políticas afirmativas que nem sempre atendem às necessidades desse grupo, o sistema continua a discriminar quem busca na escola um caminho para a dignidade e liberdade. Assim, neste estudo teórico, discutimos sobre a pertinência e contribuição da perspectiva freiriana à inclusão desse estudante, que sai do ensino regular após atingir idade que destoa dos demais e apresenta o fracasso, não dele, mas de um sistema educacional que necessita aceitar a heterogeneidade e respeitar as diferenças.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alunos público-alvo da Educação Especial. Inclusão. Perspectiva freiriana.

CONTRIBUTIONS FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE TO THE INCLUSION OF STUDENTS TARGET PUBLIC OF SPECIAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT: The characteristic diversity of the group that makes up the Youth and Adult Education (EJA) has started to add another portion of students who do not achieve what is expected in formal education: the target audience of Special Education students, a group that seeks to in EJA the last attempt to be part of a school that segregates and excludes. Independent and despite affirmative policies that do not always meet the needs of this group, the system continues to discriminate against those who seek in school a path to dignity and freedom. Thus, in this theoretical study, we discuss the relevance

and contribution of the Freirean perspective to the inclusion of this student, who leaves regular education after reaching an age that differs from the others and presents the failure, not of his own, but of an educational system that needs to accept heterogeneity. and respect differences.
KEYWORDS: Youth and Adult Education. Target audience of Special Education students. Inclusion. Freirean perspective.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um grande educador, idealista, movido pela materialização dos sonhos, não só preocupado com a inserção nos espaços educacionais de grupos minoritários, segregados e excluídos, mas em como esse movimento poderia transformar a vivência social desses sujeitos. Nessa perspectiva, faz sentido vincular o pensamento freiriano à inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tidas por Arroyo (2017) como um dos últimos grupos de excluídos a chegar à EJA. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define que os alunos público – alvo da Educação Especial, aqueles que têm direito ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares, são os "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (BRASIL, Art. 58, 1996)

Sob o propósito da inclusão, buscamos analisar as possíveis relações e elegemos os questionamentos iniciais, assim apresentados: "como podemos usufruir da perspectiva freiriana, da compreensão da relação sujeito e educação, para a disseminação da escola inclusiva para os alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos? Quais relações podemos tecer a partir do pensamento freiriano, nessa perspectiva de homem/ comunidade e educação, para o fortalecimento das práticas inclusivistas na EJA, considerando as contradições e a ordem econômica, social e cultural dominante?

Para o delineamento do estudo procedemos a uma investigação bibliográfica, na expectativa de se dialogar sobre a trajetória e a materialização do ideário inclusivista das pessoas PAEE na EJA, com o alongamento do discurso dentro da concepção freiriana, a fim de debater as relações de inclusão e exclusão, caracterizadas na luta pela construção da escola sob uma perspectiva dialógica e transformadora.

Dessa forma, o estudo apresenta inicialmente uma reflexão sobre a escola pública inclusiva e suas políticas inclusivistas, numa abordagem crítica mediada pelos contrassensos que permeiam o cenário educacional. Na sequência avança na construção do cenário inclusivista, seguindo a trajetória histórica, das práticas iniciais até o momento atual onde se insere a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, para finalmente adentrar na profícua concepção freiriana e se aprofundar em suas contribuições, considerando os questionamentos iniciais.

INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A realidade da escola pública brasileira e suas políticas inclusivistas descortinam um cenário onde as histórias individuais se enredam nos contextos históricos sociais. Nesse propósito Mantoan (2015) caracteriza e define essa escola como

> A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos" (MANTOAN, 2015, p. 32)

Visando alavancar em seu processo de formação, atuação e respondendo a determinadas exigências de uma sociedade neoliberal, marcada por contradições entre trabalho e capital, a educação brasileira vem passando por transformações significativas, com a implementação de políticas inclusivistas postuladas em orientações internacionais, como na Declaração de Salamanca (1994). Tais políticas que caracterizam e definem as propostas de educação vivem a influência do contexto econômico social "perpassado por antagonismos de classes e concessões paliativas aos interesses populares", que foi "vendida como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, não obstante derivada do ideário neoliberal." (BEZERRA, 2016, p. 272 e 273)

E se o cenário educacional reflete tais significados, as atitudes frente à diversidade e inclusão determinam as linhas de ação. Nesse contexto cabe repensar acerca das compreensões sobre diversidade e inclusão, as relações que envolvem a sociedade e o contexto educacional, dentro de uma proposta que sustente uma educação de qualidade para todos.

É a escola descrita por Mantoan (2015) que compreende a realidade brasileira, onde se inserem alunos com e sem deficiência e urge por revolução em suas práticas marcadas por contradições. Para Bezerra (2016), nesse horizonte se pode vislumbrar o "fetiche da diversidade", que dificulta a racionalidade, ao sustentar que

> a complexidade do trabalho com os alunos com deficiência, a diversidade fica escamoteada pelo fetiche, pela retórica que celebra e fetichiza a diversidade, além de depositar no "entrosamento" da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nessa conjuntura, ainda prevalecem outras questões como a da não consideração do conhecimento ontogenético das deficiências, suas implicações no aprendizado e desenvolvimento, em função da pedagogia do aprender a aprender, no qual se camuflam ideais de que para aprender basta colocar todos juntos no mesmo espaço. (BEZERRA, 2016)

Ao buscar a compreensão da realidade da inclusão, da diversidade e seus atenuantes

na inclusão educacional a partir das representações sociais de docentes, Abdalla (2016, p. 95) concluiu que “sentimentos positivos e o desvelo (carinho, paciência, atenção, paixão)” funcionam como elementos compensadores frente às dificuldades que enfrentam no processo de inclusão educacional para compensar fatores que estão além da função docente, corroborando com Bezerra (2016) quando critica a questão do “entrosamento” da equipe escolar como a solução para as dificuldades docentes. Tais fatores remontam às políticas inclusivistas, funcionamento e composição das suas estruturas. E frente ao contexto econômico e histórico social brasileiro revelam “a materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, que revela na essência a primazia dos interesses de mercado”. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nesse sentido, podemos afirmar que só afetividade e sentimentos positivos não são suficientes para a construção da inclusão educacional, apesar de esses serem elementos essenciais para se continuar acreditando no processo e seguir em frente. Na realidade, os docentes são conhecedores das barreiras e das precariedades, mas seguindo os argumentos de Bezerra (2016, p. 275) falta um posicionamento crítico para enfrentar o poder atribuído à escola dita inclusiva, o mesmo que falta à sociedade, e cita Saviani (2002) para esclarecer que isso não deve ser entendido como uma posição para se “descambar para o pessimismo ou o otimismo, ambos ingênuos”, mas para se enfrentar os condicionantes dessa realidade para se ter um entusiasmo crítico, que movimente outras perspectivas.

Situando-se nesse cenário, Bezerra (2016, p.273) anseia por uma pedagogia inclusiva que seja mais que “uma das manifestações assumidas pelas pedagogias do aprender a aprender, com a particularidade de enfatizar a escola que incorpora as diferenças humanas”, mas que nesse sentido se vislumbre uma “pedagogia que seja também crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista”. É a inclusão educacional inventada pelo capitalismo, mas que não se sustenta à luz de uma análise crítica com o discurso de educação de qualidade para todos.

Essas discussões suscitam as diferentes representações sociais e deveriam reorientar dentro dessa perspectiva a formação docente para a Educação Especial perpassando todas as disciplinas curriculares, discutindo a organização social capitalista que move o país e coaduna com a desvalorização das condições de trabalho na educação. Sendo assim, de acordo com Bezerra (2016, p. 282) do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente”, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas, ou como observado por Abdalla (2016) que identifica o desvelo como um consolo, como o parâmetro que impulsiona as práticas pedagógicas inclusivistas e alimenta suas frustrações.

Sob o pressuposto da Educação Inclusiva, o conceito de deficiência está relacionado à questão ontogenética dos estudantes público alvo da Educação Especial, o que não pode ser desconsiderado, como a ausência ou insuficiência de um órgão ou função. Mas,

carece de um posicionamento mais crítico, de que deficiências também são causadas por desigualdades, que surgem de condições sociais precárias e podem ser perpetuadas dentro de um espaço inclusivo que não considere tais condições.

Assim, atuar na construção da escola inclusiva, não se trata do estabelecimento de atitudes simples ou de soluções imediatistas, mas de ações que devem ser intensificadas na sociedade e na escola, cobrada sob a materialização de políticas públicas (BEZERRA, 2016), num espaço onde as trajetórias individuais são marcadas pelas venturas e desventuras dos cenários históricos sociais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS PÚBLICO–ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas, conforme a cultura de cada civilização.

Na Antiguidade, em alguns países, eram "consideradas parte da sociedade, como no Egito Antigo" (SILVA, 2010, p. 40). Mas, o abandono dessas pessoas foi o que predominou nesse período.

Posteriormente, na Idade Média, por questões religiosas, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em asilos e hospitais de caridade. Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135).

A partir da Idade Moderna começaram a surgir os estudos médicos, pedagógicos e as tentativas de educar as pessoas com deficiência. Mazzotta (2011, p. 16) cita que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram "basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para o desenvolvimento de noções realísticas". Assim, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem excluídas, marginalizadas e ignoradas.

Considerando os diferentes tempos históricos nas sociedades, no Brasil até por volta de 1900, a maioria das pessoas com deficiência não tinha acesso à escola, assim como grande parte das crianças e adolescentes não deficientes desse período. As pessoas com deficiência eram entregues às instituições existentes, ou ficavam em casa, escondidas da sociedade.

Depois com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação para todos passou a ser considerada um direito humano. E, por volta de 1960, a partir do surgimento de instituições como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e outras na área da surdez e cegueira, iniciaram-se as tentativas de escolarização, mas ainda voltadas para o assistencialismo. As próximas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, e 1971) iniciaram o movimento de integração, na qual as escolas regulares começaram a receber alunos com deficiência, em classes especiais. (MAZZOTTA, 2011)

Seguindo nessa trajetória, em 1988, a Constituição Brasileira positiva a educação

das pessoas com deficiência como um direito, oferecido preferencialmente na rede regular.

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as políticas públicas passaram a ser influenciadas pela ideia de inclusão educacional e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), ampliaram-se os atendimentos educacionais especializados para o acesso preferencial à escola regular. (SILVA, 2010). Dentro desses pressupostos e das possibilidades de atendimento, os alunos público-alvo da Educação Especial vão adentrando os espaços educacionais regulares e na Educação de Jovens e Adultos vai se observando a presença das pessoas com deficiência. Referente ao estranhamento e a reorganização das estruturas, Arroyo (2017) questiona, se nessa modalidade "Há lugar para corpos com deficiência? "

Nessa acepção, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemplou trajetórias que foram se materializando historicamente e constituindo tendências que se manifestam até hoje. Inicialmente era concebida como uma extensão da escola formal principalmente para a área rural, depois passou a ser compreendida a partir de tendências mais significativas, como ação libertadora e de conscientização, com as ideias de Paulo Freire ao final dos anos de 1950, concomitante à educação funcional (profissional). Posteriormente se consolidou sob a forma de campanhas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava basicamente o controle da população, encerrado em 1985 (GADOTTI, 2011).

A conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, consagra a concepção de que a alfabetização de jovens e adultos não pode ser separada da pós- alfabetização, da ideia de continuidade da aprendizagem que ela representa.

Nesse cenário, em 1996, a LDB 9394/96, Art. 37 orienta que a Educação de Jovens e Adultos compreendida como modalidade de educação "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. " Para Bueno e Oliveira (2019, p. 4 e 5), na Educação de Jovens e Adultos, "O conceito de educação para a continuidade e término da escolarização básica é uma proposta recente, o que significa avanços para superação de políticas educacionais segregatórias e excludentes".

Esse acesso os torna reconhecidamente humanos, pois ao analisar a sociedade e seus percursos histórico - sociais identifica que

> Em nossa tradição, até faz poucos anos essas corporeidades humanas tidas como deficientes humanos porque com limitações corpóreas foram mantidas fora, na esfera privada, distantes do público, estranhas ao dever do Estado, entregues ao cuidado da família, das mulheres mães-avós, alguns cuidados por instituições assistencialistas educativas. (ARROYO, 2017, p. 271)

Nessa lógica, o autor afirma que os corpos com deficiência foram os últimos reconhecidos com direito a chegar aos espaços públicos como a escola, a serem contemplados em políticas públicas, e dentro dessa realidade lança os questionamentos que envolvem a EJA e suas práticas

> Chegam jovens-adultos "deficientes" na EJA? Há lugar para esses corpos humanos? No final da sala? Há condições de trabalho docente para acolher e trabalhar essas corporeidades humanas, pensadas com deficiências? Dessas corporeidades totais vêm as indagações mais desestruturantes às pedagogias do conhecimento, da mente, das aprendizagens escolares (ARROYO, 2017, p. 271, 272).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos torna-se o espaço onde esses sujeitos passam a se reconhecer como sujeitos de direitos, apesar das contradições da prática, em um espaço onde a inclusão, tida como um processo vai se construindo, com o enfrentamento das barreiras, que sempre existirão e as respostas podem nem sempre ser suficientes (MENDES, 2017).

Para melhor compreensão dessa realidade, Arroyo (2017, p. 273) faz um chamado para que se busque o conhecimento crítico e reflexivo, pois a "chegada dos deficientes ausentes às escolas nos obrigam a tomar consciência desses processos brutais, sociais, políticos, persistentes de subalternização em que todos os outros são segregados como deficientes", e que esse olhar permitirá o entendimento das trajetórias dos adolescentes, jovens, adultos deficientes que resistem a "tantas formas de subalternização exigindo reconhecimentos como humanos sem deficiências. Plenos. "

Nessa busca de entendimento e de reconhecimento dos espaços que esses sujeitos com corporeidades desestruturantes às práticas educativas, com itinerários e trajetórias marcadas historicamente pela exclusão, que a inclusão na EJA merece ser olhada a partir das concepções freirianas, para a tomada de consciência e decisões na continuidade da busca pela estruturação da escola inclusiva. De acordo com Bueno e Oliveira (2019, p. 5) a inclusão nessa modalidade de ensino oportuniza "aos estudantes com deficiência possibilidades não só para a escolarização, mas também para o ingresso no mundo do trabalho e o desenvolvimento e participação social. "

Assim, tratando-se do sujeito jovem adulto, sempre haverá a quem incluir, conforme o que argumenta Bueno (2008, p. 17) de que exclusões escolares e sociais deveriam ser políticas inquestionáveis "a educação inclusiva, porque haverá sempre alguém para incluir na escola, já que ela não será para todos; e da mesma forma, da sociedade inclusiva porque a inclusão social ocasionada pela única possibilidade para a maior parte da população - o trabalho - também não será para todos. " Essas afirmações nos remetem à dicotomia da inclusão / exclusão que permeia os espaços sociais e adentra os espaços da EJA, os subalternos (ARROYO, 2017), que merecem ser ouvidos, percebidos, incluídos, pelos quais a escola de EJA tem que lutar, na extensão e efetivação do seu legado.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIRIANO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O pensamento do educador Paulo Freire contempla as dimensões sociais e humanas, de modo que a educação é vista como um processo de humanização, de resgate de dignidades, no qual os excluídos e os outrora deixados à margem, também podem ocupar o espaço da escola.

Sob a perspectiva da Educação Inclusiva podemos estabelecer relações entre o pensamento de Freire e as ideias inclusivistas. Em sua obra Pedagogia do Oprimido (1987), Freire faz um paralelo entre essas condições ao relacionar humanização e desumanização

> Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 19)

A luta efetivada ao longo do percurso histórico, as tentativas de inclusão manifestadas pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, podem ser entendidas sob essa perspectiva de humanização discutida pelo educador. Nessa obra Paulo Freire trabalha com a questão de que, os que se libertam da condição de opressão, continuam a luta para que antigas práticas não retornem "Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor " (FREIRE, 1987, p.28).

Na medida em que a sociedade foi evoluindo na questão histórica da inclusão, é possível observar as contradições dentro da própria sociedade na garantia dos direitos das pessoas até então, marcadas pela condição da deficiência, e as lutas contra retrocessos.

Sob essa circunstância defende o caráter pedagógico das lutas, de aprendizados em busca de desconstruções e realinhamento de atitudes, fazendo- se nesse contexto, perceber-se antes de tudo como homem, como humano. "É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como 'coisas' '' (FREIRE, 1987, p. 35).

A escola que recebe esses sujeitos deve se pautar pela característica dialógica, para que seja totalmente libertadora, alterando a condição de um sujeito historicamente oprimido para a de um sujeito que é parte da sociedade, e também para que os demais reconheçam a existência desses sujeitos e os espaços a que eles têm direito.

Sem essa visão prospectiva de inclusão, a escola e a sociedade não se figurarão como inclusivas e não construirão as bases necessárias ao processo. São ensinamentos que podemos aprender com Freire, que as condições de opressão só se alteram se forem proporcionadas as condições para isso. Bueno e Oliveira (2019, p. 12) afirmam que no cenário da inclusão das pessoas com deficiência, há que se reforçar o debate para a

conscientização, visto que “Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos. ”

As lutas cotidianas e a conscientização são importantes ferramentas de materialização. E como se consegue isso, para que a escola seja instrumento de libertação, de luta pela efetiva inclusão?

Freire (1996) aponta que o caminho é a formação conscientizadora, não sendo apenas um aprendizado de conteúdos sem reflexão, mas a formação crítica frente às questões do mundo. Nessa perspectiva, considerando a inclusão dos sujeitos jovens adultos, Bueno e Oliveira (2019, p. 14) reforçam que essa formação compreende “debates que transcendem a sala de aula, o espaço da escola, mas que são inevitáveis que se iniciem nesse contexto, senão as práticas pedagógicas se descaracterizam e perdem o seu caráter de atuação, como propulsoras de aprendizado e desenvolvimento para esses sujeitos. ”

O diálogo sobre quem é o sujeito que está na escola e que formação se espera dessa instituição, está presente na obra Pedagogia da Autonomia, no primeiro capítulo, no qual Freire (1996, p. 12) afirma “Não há docência, sem discência”. Dessa forma, a perspectiva freiriana visualiza a discência na sua diversidade e aponta para a construção de uma escola com características inclusivas, onde todos têm direito aos mesmos ensinamentos, às mesmas oportunidades que os farão sujeitos mais conscientes em suas dimensões históricas e sociais, capazes de se reconhecerem como parte da cultura e de problematizar seus aspectos cotidianos.

Educar nessa perspectiva exige a formação e o reconhecimento docente, questões tão persuasivas e tão discutidas ultimamente nos escopos educacionais, em particular quando a sociedade se depara com os entraves, contradições e dificuldades para a efetivação dos processos de educação inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando esses posicionamentos, a atuação docente com os discentes (com ou sem deficiências) para ser efetiva, deve-se pautar pela rigorosidade metódica, porque “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 14).

Dentro da concepção freiriana no que envolve a pedagogia da autonomia, o autor já destacava que a escola libertadora, progressista que assenta suas bases no diálogo, no entendimento e no desenvolvimento, assume que educar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 20). É a disposição do compromisso em se arriscar e de aceitar o novo, de desconstruir paradigmas, que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade” (FREIRE, 1996, p. 20 e 21). Essa afirmação se aplica também às pessoas com deficiência, nos

remetendo às palavras de Arroyo (2017) sobre quais pedagogias usar quando os corpos deficientes chegam à escola, principalmente corpos jovens, adultos.

Assim, ensinar também exige a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e o ato de assumir a identidade cultural, com a defesa por Freire, da formação e reconhecimento docente,

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 21).

É nesta perspectiva que os educadores se entendem e deveriam atuar, construir suas marcas e identidades, como sujeitos históricos e sociais, como seres pensantes e dialógicos, envolvidos no combate a toda forma de exclusão.

Como um processo contínuo dentro do pensamento freiriano, a educação para a libertação, para o progresso, para o se fazer ouvir como sujeito de direitos e de expectativas dentro do contexto social é retomada, como na Pedagogia da Esperança (1992). Dentro de uma proposta para mudanças na realidade e de conscientização social, defende uma postura progressista por parte do educador e da escola, em atitudes que enfrentem os imobilismos e a falta de esperança, sendo que "Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos" (FREIRE, 1992, p. 58).

No cenário amplo e complexo, como o da inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, a manutenção da esperança serve como estímulo para jornadas tão áridas na educação, em relação à falta de investimentos, de valorização, de respeito e fé na instituição Escola. Pois, se abandonarmos essa luta, o que restará no cenário da inclusão? Os ensinamentos de Freire nos chamam à reflexão

> É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos "pragmáticos", tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE,1992, p. 47).

É um convite para o enfrentamento às contradições e acomodações, para que se materializem as lutas e movimentos visando à construção de uma sociedade mais democrática, com respeito às diferenças, ensinamento esse, que podemos aproveitá-lo para a construção de uma escola mais inclusiva.

A PERSPECTIVA FREIRIANA PARA A DISSEMINAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA E O FORTALECIMENTO DE SUAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETOMANDO OS QUESTIONAMENTOS INICIAIS

A contradição entre o que seria o ideal de escola inclusiva e a realidade dos espaços escolares, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, revela o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na prática, o que nos levou aos questionamentos iniciais adotados neste estudo. Seguindo a concepção freiriana, quanto menos se buscar o sonho da inclusão real, mais longe dela se estará, e assim se abrem espaços para retrocessos e desconstruções de movimentos e estruturas conquistadas até então. Isso se traduz na proposta de Freire, onde afirma que

> Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 56).

Dessa forma, a aceitação da realidade, o conformismo, a acomodação frente às realidades que ainda almejam a inclusão de fato, é negar a existência do diferente, da atuação e manifestação de poder que permeia a sociedade e que faz distinção entre normais e os não normais, quais escolas são feitas para determinados grupos e quais são para outros, aqueles “catalogados como deficientes, os últimos a chegar, a ser reconhecidos com direito à escola, à educação, ao trabalho, à formação humana plena ” (ARROYO, 2017, p. 271).

Nesse horizonte, a escolarização precisa fazer a diferença, constituir-se como um processo desencadeador de mudanças e desenvolvimento para o sujeito jovem adulto público-alvo da Educação Especial, porque nessa concepção “O acesso ao currículo, o avanço no processo de escolarização tem que se tornar significativo, influenciar na mudança de paradigmas e superação de antigas concepções sociais quanto ao desenvolvimento adulto, como o estereótipo de uma vida tutelada ” (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p.13).

No contexto de inclusão/ exclusão, onde a educação é indispensável para que se pense em uma sociedade mais justa, Freire também se posiciona como crítico das demagogias políticas em Pedagogia dos Sonhos Possíveis, ponderando que educação e transformações sociais não se concretizam sem investimentos (FREIRE, 2001), contextualizando o que em Educação Inclusiva, Mendes (2017, p 70 e 71) define como a “inclusão escolar, pelo viés da matrícula e acesso na escola regular, que é a concepção adotada nos discursos políticos”.

Esses posicionamentos nos levam a refletir acerca da necessidade de se discutir com maior profundidade os conceitos, a constituição e o financiamento público dos serviços e apoios especializados, porque de acordo com Mendes (2017), a escola que separa os diferentes é inerentemente prejudicial, mas a que meramente iguala também pode ser desigual e injusta.

Assim, imbricadas nesses pressupostos, as concepções freirianas permanecem tão atuais, tão presentes no cenário educacional, contributivas para se pensar e entender a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, numa perspectiva mais humana, dialógica, crítica e perseverante.

Diante dessas abordagens, entendemos que a concepção freiriana contribui para reforçar o entendimento acerca da conjuntura da inclusão educacional dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na EJA, principalmente das pessoas com deficiência, para estabelecer contraponto, em uma prática que para se caracterizar como inclusiva deverá ser essencialmente transformadora.

REFLEXÕES FINAIS

Trabalhar com a educação inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA é reinventar as concepções freirianas dentro de um novo contexto, junto a corpos e mentes diferentes, os "corpos deficientes" (ARROYO, 2016), os até outrora excluídos do espaço escolar.

Entender a presença desses alunos na EJA sob a perspectiva freiriana nos leva a ressignificar as práticas, reavivar as esperanças e continuar acreditando na inclusão, mesmo que só o acreditar não seja o suficiente para a efetivação, mas, um ponto de partida importante. É o acreditar, que constitui a luta diária que move a busca da efetivação do sonho, como defendia Paulo Freire, permeado por consciência e crítica à conjuntura vigente, com o objetivo de ir além, para uma escolarização que seja efetiva.

A consciência crítica nos possibilita entender que pensamentos positivos e desvelo podem se constituir em elementos impulsionadores de movimentos contrários à submissão, que se manifestem no reconhecimento da inclusão como direito, propulsora de desenvolvimento e transformação social.

Sob esse pensamento mais crítico e prospectivo de reconhecimento da educação inclusiva de jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, é que devemos estruturar o debate sobre investimentos e a constituição de políticas inclusivistas, que possibilitem garantir a disponibilidade e fortalecimento de estruturas, a formação e reconhecimento docente, questionando e se contrapondo ao que se encontra na prática com a "materialização pouco dispendiosa do ensino" (BEZERRA, 2016), que relega e fragiliza os processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272 – 287, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos: Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de mar. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS Roseli Albino dos. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.p. 43-63.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial,** Santa Maria**,** v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 30 de nov. 2020.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos S. STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. *In* SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (Org.) **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p.123-142.

FERNANDES, Lorena. Barolo. SCHLESENER, Anita.; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v. 2, p. 132 -144, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In* VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga: OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Org,). **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p.60-83.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423. Acesso em: 10 de mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 10 de mar. 2021.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

CAPÍTULO 9

ENCRUZILHADAS VIRTUAIS E ANTIRRACISMOS CONTEMPORÂNEOS

Data de aceite: 01/04/2022

João José do Nascimento Souza
Professor de Filosofia da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, Mestrando em Filosofia e Ensino pelo CEFET

Rogério Luís da Rocha Seixas
Pesquisador do Afrosin/ UFRRJ e doutor em Filosofia pela UFRJ

RESUMO: Procuramos abordar neste artigo que FUTURO para avizinhar-se denominado "novo normal" implica em uma encruzilhada para educação pública ou privada nas quais sofrem um impacto tanto virtual como de demandas de condutas de participação e solidariedade sob uma perspectiva antirracista, que se instalaram no novo cenário político e social com o brutal assassinato de George Floyd nos Estados Unidos no corrente anos. Fenômeno educacional que partiu das ruas transmitido pelo mundo virtual que desafia uma reflexão profunda sobre as competências diante dos desafios das desigualdades como em termos teóricos a exemplo de Perrenoud como prático diante da política pública BNCC. Para abrir caminho nesta encruzilhada ao FUTURO propomos um diálogo com a filosofia UNBUNTU, ser-sendo.
PALAVRAS-CHAVE: Antirracismo – direito – conduta.

ABSTRACT: We seek to address in this article that the FUTURE to approach called "new normal" implies a crossroads for public or private education in which they suffer an impact both virtual and demands for conduct of participation and solidarity from an anti-racist perspective, which have settled in the new political and social scene with the brutal murder of George Floyd in the United States in the current years. Educational phenomenon that started from the streets transmitted by the virtual world that challenges a deep reflection on competences in the face of the challenges of inequalities as in theoretical terms like Perrenoud as a practitioner in the face of BNCC public policy. To open the way at this crossroads to the FUTURE, we propose a dialogue with the UNBUNTU philosophy, being-being.
KEYWORDS: Anti-racism – law – conduct.

Olhando para o tema Educação em tempos extraordinários: resiliência, adaptação, inovação, FUTURO do XII Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação em tempos extraordinários Responder a convocatória sobre o FUTURO enseja a busca de **condutas de participação e solidariedade** ainda sob o impacto da pandemia de COVID-19, na trilha dos antirracismos contemporâneos é reconhecer que o brutal assassinato George Floyd a 25 de maio de 2020, o qual impactou na esfera virtual, desde a o vídeo produzido por um celular, passando pelos os movimento para afirmar a defesa da vida até chegar as manifestações de rua nos EUA e em várias partes do mundo a capacidade de resistência antirracista, que gerou a mais profunda mudança filosófica no

campo da educação e da política desta década do século XXI. Mudança na percepção do fenômeno do racismo, a maior parte do tempo naturalizado, através da mobilização coletiva nas ruas e em diversas instâncias de encruzilhadas públicas e virtuais.

Porém, com o suporte do mundo virtual, as pessoas "(...) descobriram que o racismo não é um desajuste, não é uma patologia. É o que organiza a vida delas de todos os pontos de vista", disse o filósofo e jurista Silvio Almeida, em entrevista para o portal Geledés[1]. Organizada, também, pelo virtual cuja origem remonta "latim medieval virtualis, derivado por sua vez de virtus, força, potência", termo que com avanço da era digital, assumiu o sentido de despegar-se do aqui e agora, segundo o filósofo francês , o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (Lévy, 1996, p.16). Partindo, então desse pressuposto, isto é, nó de tendências ou de forças, cabe pensar o virtual como eixo da resolução antirracista em face do racismo estrutural, através da violência contra os Direitos Humanos, do currículo e das redes sociais, em constante reedição de um hipertexto. Isto posto, considerando que o racismo organiza a vida como pressuposto filosófico, o desafio deste trabalho é inventar um novo aforisma para a Filosofia que não pode mais se limitar ao olhar noturno da coruja senão re-existir pela câmera do celular, pelas lives, pelas redes sociais, sites, blogs, ensino remoto e outros recursos contra o racismo estrutural, articulado o contexto internacional e o brasileiro, atravessado pela BNCC, violência, desrespeito aos direitos humanos, lenda nacional de mestiçagem. Assim, o trabalho pretende abordar a propostas de perspectivas epistemológicas e de processos de aprendizagem sobre o ensino das Relações Étnico raciais para o Ensino Médio, sob uma tensão de violência crescente contra afrodescendentes e povos indígenas, mascara política educacional da lenda nacional da mestiçagem. Onde cruza o caminho, afirmar o antirracismo e a BNCC?

Responder a questão envolve as mudanças de currículo centrado em competências e habilidades, em um contexto de reflexão sobre o chamado período pós-pandemia e impacto provocado pelo movimento Vidas Negra Importam, conhecido internacionalmente pela sigla em inglês BLM (Black lives matter)[2] , expressão que foi incorporada ao dicionário. Passamos, em nexo de causalidade, a delinear o corpo discursivo deste artigo em torno de três pontos e ao final apresentar propostas de aprendizagem tangendo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na linha re-existir através da educação nascida na luta pelo **combate a todas as formas de preconceito e de discriminação** (BRASIL, 2002, p.76), como política de igualdade**.** Segue, assim, o primeiro ponto: violência em face de condutas de solidariedade.

---

1 Silvio de Almeida**: 'As pessoas descobriram que o racismo não é uma patologia. É o que organiza a vida delas'.** Disponível em: https://www.geledes.org.br/silvio-de-almeida-as-pessoas-descobriram-que-o-racismo-nao-e-uma-patologia-e-o-q ue-organiza-a-vida-delas/ Acesso em 21 jun. 2020.

2 Urban Dictionary. **BLM**. Disponível em: https://www.urbandictionary.com/define.php?term=BLM Acesso em 13 jun. 2020.

Primeiro, o combate contra a discriminação no campo filosófico teve em Hannah Arendt uma expressão vigorosa e que pode abrir perspectivas sobre a questão da violência contra tanto aos afrodescendentes e contra os povos indígenas tem sido estudado por várias instituições como a Baobá e o CIMI. Contudo, o que mais chama à atenção no cotidiano escolar é invisibilidade da morte de pretos e indígenas raramente enseja **condutas de participação e solidariedade**, como postulava, em termos gerais, a política pública Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2002). Exceto, nos casos da rede pública -municipais e estaduais -, que são frequentadas pela maioria das vítimas, especialmente pretos. Realidade que adentra os muros da educação formal, diminuindo os quadros discentes ou os pais e irmão. Demanda, portanto, mudanças no processo educacional que tornem efetivas a educação das relações étnico raciais, em defesa do direito à vida consignado no "Artigo III Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal", da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Segundo, apesar dos números crescentes da violência como violação dos Direitos Humanos e da Constituição (1988) as demandas anteriormente mencionadas lutas com um discurso que paralisa as mudanças no processo educacional através da lenda da miscigenação, que mascara o racismo no Brasil, manipula a identidade das vítimas para que não lutem contra o racismo e a discriminação. Segundo, Sueli Carneiro, "a miscigenação tem se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país (..) uma hierarquia cromática e (...) oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco" [3]. Miscigenação sedimenta a desigualdade social e educacional, em paralelo com a violência.

Terceiro, esta proximidade do ideal do homem branco, tanto para o afrodescendente como para o indígena enfrenta desde a aprovação da BNCC, representa um novo processo de currículo voltado centrado em competências e habilidades. Que implicações acarreta para o processo de ensino e aprendizagem centrado em competências e habilidades? Sobretudo no que tange "a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (BNCC, Educação Integral, p. 14)?

Em síntese, cabe pensar em propostas epistemológicas para o período pós-pandemia e fazer novas teorias sobre o processo educativo que emergiu das ruas nos Estados Unidos e diversas partes do mundo, que não teve a mesma repercussão na população brasileira. Ainda que em ambos os casos sejam uma violenta expressão do racismo estrutural, muitas vezes envolvendo a ação policial. Epistemologia e aprendizagem, por isso, devem produzir competências e habilidades de **combate a todas as formas de preconceito e de discriminação.** Combater é re-existir a violência, em primeira atividade filosófica da educação.

---

3 CARNEIRO, Suely. **A miscigenação no Brasil**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/miscigenacao-racial-brasil/ Acesso em 13 jun. 2020.

Sendo, em primeiro plano, o virtual o nó de tendências ou de forças, no campo da Educação para re-existir ao racismo, cabe assinalar a reflexão filosófica de Hannah Arendt (1906-1975), plasmada em um artigo intitulado *Reflexões sobre Little Rock* publicado em 1957 no qual abordava a o impacto de fotografias publicadas nos jornais de Nova Iorque. Tratava-se da entrada de Elizabeth Eckford [4] - adolescente negra - no primeiro dia na escola pública Central High School, na cidade de Little Rock, capital do estado de Arkansas, no sul dos EUA, na qual a afro-americana foi cercada por uma multidão de brancos em atitude de intimidação e hostilidade contra a batalha jurídica da população afro-americana representada pela NAACP - National Association for the Advancement of Colored People, junto a Suprema Corte postulado a inconstitucionalidade da segregação racial nas escolas públicas.

Transcende aos objetivos deste artigo fazer uma análise do artigo, mas sublinhar a importância do ponto de partida, ou seja, um cenário iconográfico – fotos – associada a prática discursiva antirracista que a filósofa assumiu em face da chamada questão negra (sic), que pode ser considerada talvez o marco inicial do virtual como "nó de tendências ou de forças", como apelo ético antirracista . Contudo, importa ressaltar que o ensaio é um dos seus textos mais criticados e, naquele ano de 1957 não foi aceito para publicação na revista judaica *Commentary*, mas em 1959 foi aceito pela *Dissent*, segundo o trabalho a respeito, denominado *A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt:* "a controvérsia do artigo arendtiano se situa na moldura da questão negra (Negro Question) norte-americana, em que as emoções estavam à flor da pele. Arendt nunca foi a favor da segregação racial. Era contrária à discriminação racial" (BRISKIEVICZ, 2017, p. 5). Neste nó de tendência, observou o mesmo autor as palavras de Arendt sobre não esquecer a força virtual:

Uma questão importante para Arendt foi o fato de a escola pública ser o lugar onde a lei incidiu prioritariamente, obrigando as crianças e os jovens a resolver uma situação que nem mesmo a legislação ainda havia resolvido. De fato, a responsabilidade pelo mundo comum e suas leis é dos adultos, o que "sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessariam incapazes de resolver", e, por isso, conclui Arendt (2004b), "ninguém vai achar fácil esquecer a fotografia reproduzida nos jornais e revistas em todo o país" (BRISKIEVICZ, 2017, p. 14).

Há um apelo a responsabilidade dos adultos que participam ou não deste colóquio, que estejam ou não enfrentando o cotidiano escolar. Responsabilidade de todos os navegam pelas redes sociais que desterritorializa e arrasta corpos, em meio da pandemia, tem de re-existir a racismo estrutural, com aconteceu com uma família senegalesa na zona sul carioca que teve a filha vitimada por colegas de uma tradicional escola bilíngue do bairro de Laranjeiras. Responsabilidade se fez presente, no caso brasileiro, do adulto, pai da aluna, Mamour Sop Ndiaye, professor do Cefet/RJ, de nacionalidade senegalesa, deve

4 **'Elizabeth And Hazel': The Legacy Of Little Rock**. Disponível em: https://www.npr.org/2011/10/02/140953088/elizabeth-and-hazel-the-legacy-of-little-rock Acesso em 23 jun. 2020.

ser sublinhada tanto através da página do Facebook África Arte como da participação em live denominada A situação da população negra na realidade brasileira, promovida pelo Centro de Tecnologia - UFRJ, afirmando que não via melhoras sob nenhum aspecto na questão racial no Brasil, devido a clareza que o racista tem de sua impunidade, formando um sistema que se protege e que os pais devem falar com os filhos sobre o racismo de forma bem didática .[5] Qual a relação entre os dois casos de educação escolar?

Racismo estrutural, guardadas as devidas proporções, embora oficialmente no Brasil não haja segregação racial nas escolas, o corpo da jovem foi arrastado para o hipertexto de ataques do racismo no mundo virtual [6]. Diante desta encruzilhada virtual, a jovem mantém uma live as quintas-feiras, com sentido de responsabilidade pela educação fora dos muros da escola, aberta para a sociedade. Ndeyane Fatou Ndiaye dispõe de uma rede virtual que Elizabeth Eckford não dispunha em 1957, ambas representam o nó de tendências e forças que pode contribuir para o educador/educadora a atividade filosófica antirracista em todos os campos do saber, pelos caminhos da estética da sensibilidade:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e a valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e saberes deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de construir cidadania para um mundo que se globaliza e dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, PCNEM, p. 76).

Construir cidadania para um mundo que abandona a arrogância da globalização, quer pela incapacidade de questões legais ou quer pela decorrência da pandemia. "É trágico que o pensamento disjuntor e redutor reine soberano em nossa civilização e detenha o comando tanto na política e na economia. Essa desastrosa insuficiência nos conduziu a erros de diagnóstico, de prevenção, assim como a decisões aberrantes", disse Edgar Morin[7]. Fracassado, pois, ao pensamento disjuntor e redutor, fundamenta em parte a busca de uma epistemologia em que vidas negras, indígenas e mulheres importam. Importam, pelo valor da vida que tem do negado pela violência estrutural:

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicados em 2019, mostram que houve um aumento de 19% de mortes por agentes policiais, em relação ao ano anterior da pesquisa, sendo que desse montante 99% são homens. O viés racial é evidente: 75% são negros e, entre eles, 78% são jovens e filhos. Esta reportagem é uma reflexão sobre

5 UFRJ - CENTRO DE TECNOLOGIA. **A situação da população Negra na realidade brasileira**, Mamour Sop Ndiaye, 12:18-22:23. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C1jnV3HCHqs Acesso em 23 jun. 2020.
6 **Polícia indicia três estudantes por ataques racistas a aluna negra de colégio da zona sul do Rio.** Disponível em: https://www.facebook.com/africaarte/photos/a.708953129145799/3898756396832107/ Acesso em: 23 jun. 2020.
7 MORIN, Edgar. **Um festival de incertezas**. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin Acesso em 23 jun. 2020.

a alta letalidade de jovens negros por causas violentas – justamente, um dos temas priorizados pelo Fundo Baobá no eixo Viver com Dignidade[8].

Causas violentas que produzem alta letalidade, constitui a expressão do racismo estrutural, as quais se manifestam no mundo político e na encruzilhada virtual, requerendo responsabilidade de mudanças nos pressupostos da educação tanto escolar como informal, em torno do nó de tendências e forças que se abriga na educação remota e/ou pelas redes e plataformas, como uma possibilidade de encontrar caminhos através encruzilhada virtual, o sentido das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, cito:

Produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 9).

Formação de atitudes e valores, conhecimentos do campo da moral e da ética, que se articulam com a esfera política para construção de uma nação democrática. Por sua, vez, não há democracia, sem "direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal", da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Parece que a encruzilhada virtual oferece a possibilidade de pensar filosoficamente os livros didáticos, o PPP - Projeto Político Pedagógico, os murais, os currículos para formar cidadão em **condutas de participação e solidariedade**. Seguindo para o segundo plano, encruzilhada dos Direitos Humanos.

Sob esta perspectiva, em segundo plano, o virtual nó de tendências ou de forças, as condutas de participação e solidariedade em defesa dos Direitos Humanos, estão nos pés, mãos, vozes, cartazes, aprisionamentos de manifestantes anônimos que desterritorialização a luta contra o racismo e discriminação racial. Conferindo sentido político, ético e estético ao processo semiótico a uma educação em direitos humanos, muito além dos esforços das Nações Unidas desde 1948, tanto no alargamento de itens sobre tolerância e racismo que culminaram com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

Ressaltamos, assim, que no item 17 do documento de Durban aborda a questão da vulnerabilidade dos jovens: "Observamos a importância de se prestar especial atenção às novas manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata às quais os jovens e outros grupos vulneráveis podem estar expostos". Ora, em paralelo com a questão jurídica, responsabilidade do estado brasileiro aderindo aos termos, existe a questão da responsabilidade educacional que o contexto da pandemia, redimensiona

8 Pele alva e pele alvo: porque jovens negros continuam sendo vítimas preferenciais da violência. Disponível em: https://baoba.org.br/pele-alva-e-pele-alvo-porque-jovens-negros-continuam-sendo-vitimas-preferenciais-da-viol encia/. Acesso em 23 jun. 2020

a virtualização e sublinha a questão ontológica que lhe é pertinente. Cabe, neste ponto, retomar a ideia de Lévy, procurando aplicá-la com relação ao contexto, segundo o estudo de Pimenta: "para ele (Lévy), a virtualização, ou seja, o movimento de passagem do atual para o virtual inclui uma dinâmica do particular para "uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica"(Lévy, 1996, p.18). Esta encruzilhada entre Direitos Humanos e a virtualização tem como fundamento a questão ontológica, que se expressa por BLM, no eixo do Fundo Baobá - Viver, por meio da retiradas de algumas estátuas e monumentos que durante um longo período negara o aspecto ôntico ao direito à vida de negros, migrantes, indígenas e outros segmentos da população, em meio às incerteza apontadas por Edgar Morin, na encruzilhada temos uma seta que assinala um caminho seguro: a dignidade do ser humano pela luta antirracista. Mencionadas estátuas, parece apropriado, neste ponto, incorporar a reflexão do pensador italiano e acadêmico EUA, para também refletir na encruzilhada:

Algumas estátuas merecem ser derrubadas e removidas porque seu valor, valor simbólico foi minado por uma reavaliação política e historiográfica de um passado trágico [...] O que precisamos é uma luta pela justiça e pela redenção das vítimas por meio de uma ação também política. Mas isso é impossível sem um senso de história. Destruir estátuas faz a história parecer um drama. Em vez disso, ela deve ser vista como uma tragédia, onde "trágico" significa ver a nós mesmos não apenas em solidariedade com as vítimas, mas também como parte do passado (FAGGIOLI, 2020, s//p) [9].

Refletindo sobre o espaço discursivo acima, aponta para a necessária luta pela justiça e redenção das vítimas, em uma ação política com um senso de história. Estes pressupostos revestem a segunda encruzilhada na luta visando formar cidadão em **condutas de participação e solidariedade**, caso não queiramos ter os rostos plasmados no espelho do passado que gerou vítimas, pela incapacidade de resolver questões relacionadas à justiça como já havia observado Hannah Arendt, em 1957, a respeito de Little Rock. Relacionando senso de história e luta pela justiça é preciso colocar em pauta a miscigenação, que estruturou uma hierarquia racial que exerce um papel estético-político semelhante as estátuas ora defenestradas nos EUA e Europa, sem que as vítimas da tragédia rompam com a fragmentação identitária, com sentido de história, sobre o campo político diz Carneiro:

Como elementos de fragmentação da identidade negra e coibindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político, para reivindicações coletivas por eqüidade racial, pois, ao contrário do que indica o imaginário social, pretos e pardos (conforme a nomenclatura do IBGE) compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente

9 FAGGIOLI, Massimo. É preciso fazer mais do que der**rubar (algumas) estátuas.** Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/600275-e-preciso-fazer-mais-do-que-derrubar-algumas-estatuas-artigo-de-massimo-f aggioli Acesso em 24 jun. 2020.

inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra, como a somatória daqueles que o censo classificam como pretos e pardos (CARNEIRO, 2009, Portal Geledés) [10] .

Transpondo a tragédia para a virtualização, inserida no contexto da pandemia, os segmentos que ocupam condições sociais inferiores ao branco, que foram embotados pela miscigenação para o não engajamento de questões coletivas de igualdade racial, constituem-se nas vítimas duplamente atingidas pela questão sanitária e pela carência ao direito ao conhecimento. No que tange ao direito ao conhecimento, no Brasil, crianças e adolescentes, com relação a acesso a internet para dar continuidade aos estudos durante a pandemia, direito como tem sido analisado por organismo internacional, segundo informa a agência governamental de notícias:

No Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. Os dados, divulgados na semana passada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), fazem parte da pesquisa TIC Kids Online 2019, que será lançada na íntegra em junho (Agência Brasil, 17 mai. 2020) [11].

Negado o acesso às crianças e adolescentes, se a tendência para a educação é no sentido da inclusão digital, no Brasil a desigualdade, conspurcar o Direito Humano de direito de acesso à educação neste contexto de pandemia, a questão racial assume contornos uma tragédia, vez que, segundo o especialista do organismo, "a pandemia evidencia desigualdades que já são enfrentadas no cotidiano em todo o país, mas reflete o epistemicídio que será abordado no último ponto . Há escolas que têm infraestrutura adequada e de qualidade, e outras que não, o que já impacta o aprendizado das crianças" (idem). Nesta encruzilhada da cultura digital, conhecimento, como um direito é preciso refletir sobre a tragédia da miscigenação, sinônimo de "benefício simbólico (...) mais próximos ao ideal humano (sic), branco", que derroga os compromissos de Durban, como o arcabouço nacional antirracismo. Como pensar a questão do conhecimento na passagem para uma política pública centrada em competências, BNCC? Que competências formam o cidadão para **condutas de participação e solidariedade** e direitos Humanos

Responder a estas e outras questões, no último nó de tendências ou de forças, incide no conhecimento construído por suporte epistemológico que desconstrua a fragmentação identitária produzida pela miscigenação e oriente condutas de participação e solidariedade em um contexto de incertezas, mudanças curriculares intrínsecas da BNCC, em torno de competências e habilidades.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos

10 CARNEIRO, Sueli. **A miscigenação racial no Brasil**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/miscigenacao-racial-brasil/ Acesso em 25 jun. 2020.

11 BRASIL. **Pandemia evidencia desigualdades para acessar rede, diz especialista.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adole scentes-sem-internet-em-casa Acesso em 24 jun. 2020.

e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8). Nestas demandas complexas que o documento oficial menciona, como nas competências gerais para o Ensino Médio, não se encontram termos como combate ao racismo e a discriminação racial ou a educação em Direitos Humanos, seguem transcritas duas que se encontra na zona proximal, oito e dez:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2017, p. 10)

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Tomar decisões em base a princípios, éticos, democráticos, inclusivos e solidários após os acontecimentos nos EUA e no mundo, requerem conhecimentos e senso de história antirracista na efetiva defesa da justiça e da dignidade humana, enriquecida pela diversidade e ra seriamente afetada na saúde física emental. Por isso, nesta encruzilhada é preciso explorar as possibilidades para educação das relações étnico raciais, ainda que não explícitas no documento oficial, porém implícitas pelas DCN,

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 16).

É na formação e desenvolvimento que a ação pedagógica nesta encruzilhada interliga o nó e a força pela educação antirracista, que precisa atuar no campo político para também garantir acesso à internet e questionar a primazia das competências e habilidades, que para as vítimas da desigualdade racial podem engendrar mais iniquidade se o conhecimento não estiver na escala de prioridades. Carth, autor de um trabalho sobre a educação das relações étnico raciais em face da BNCC, busca nas competências gerais seis, oito e nove, nas quais também não há o referido marco legal, porém com o cuidado de assinalar a ambiguidade uso do termo diversidade, cito:

A ocorrência do termo “diversidade” no conjunto do texto da Base Nacional é vasta e é comum encontrar a palavra em documentos e projetos curriculares, de formação de professores, em materiais didático e outros textos técnicos no sentido de pretensamente querer abarcar contemplação de grupos sociais distintos. Alerta-se, entretanto, que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que se está referindo. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade destituída de um contexto que a complemente a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática;

diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica (CARTH, sem data, p. 6s).

É preciso afirmar o complemento da diversidade étnica - afrodescendiente, indígena, cigana, etc - e inventar materiais didáticos. Curioso, que mesmo o renomado sociólogo suíço Perrenoud, há uma diferença relevante, afirma: "as competências manifestas por ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimento" (PERRENOUD, 1999, p. 8). Portanto, na encruzilhada virtual e antirracista importa utilizar, integrar e mobilizar a História das lutas de afrodescendentes e de povos indígenas, para formar o cidadão visando **condutas de participação e solidariedade.** Urge, assim, especialmente, em decorrência da pandemia, fazer uso do material teórico metodológico antirracista, contra o rebaixamento:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Tratando-se, como diz a autora, de um processo persistente que produz conhecimento a encruzilhada virtual, oferece um um nó de possibilidades e de força, tanto durante como após pandemia, sobretudo se dialogada com a "construção de uma comunidade pedagógica", na perspectiva teórica de bell hooks (2017). Pois, "mesmo aqueles entre nós que fazem experiências com práticas pedagógicas progressistas têm medo de mudar" hooks, (2027, p. 190). Inobstante o medo ter-se acentuado em decorrência da pandemia, é preciso transgredir para poder respirar com dignidade, desconstruindo o racismo estrutural com auxilio da cultura digital. Epistemicídio e medo de mudar práticas pedagógicas, aspectos assinalados por duas intelectuais negras, uma brasileira e outra norte-americana, são aspectos que precisam ser considerados pela educação filosófica para afirmar e inventar. Este binômio - afirmar e inventar - também perpassa pelo BLM, antes mesmo dos acontecimentos de maio do corrente e, pode inspirar a re-existir em torno de princípios.

Buscando fundamentar a proposta re-existir em torno de princípios, cabe mencionar ao menos três [12]. Primeiro princípio, "We acknowledge, respect, and celebrate differences and commonalities", que podemos traduzir como "Nós reconhecemos, respeitamos, e celebramos as diferenças e as semelhanças", este primeiro princípio extraído site do BLM <u>afirma</u> o respeito pelas diferenças e semelhanças que podem orientar a filosofia para afirmar, inventar e resistir, no contexto educacional brasileiro. Ainda, "We work vigorously for freedom and justice for Black people and, by extension, all people", cujo sentido entendemos

12 **WHAT WE BELIEVE**. Disponível em: https://blacklivesmatter.com/what-we-believe/ Acesso em 26 jun. 2020.

como: “Nós trabalhamos vigorosamente para a liberdade e a justiça para o povo Negro e, por extensão, todos os povos”, olhamos este segundo princípio como mais próximo a a proposta de inventar a liberdade e a justiça. Todavia, o terceiro, “We intentionally build and nurture a beloved community that is bonded together through a beautiful struggle that is restorative, not depleting”, “Nos intencionalmente construímos e nutrimos uma comunidade amada a qual une a uma bela luta que é restaurativa, não empobrecedora”. Portanto, sair da armadilha empobrecedora do racismo estrutural é uma das coisas que pode fazer a filosofia com intencionalidade.

Lendo a intencionalidade da cultura digital, sobretudo da imprensa brasileira, que tanto reduz o BLM apenas a manifestações de rua após os acontecimentos de maio recente como reproduz, em artigo, críticas ao movimento sobretudo na questão educacional, que é uma linha de força e que pode afirmar caminhos de uma rede de solidariedade para além das fronteiras do EUA. Porém, d o artigo:

As questões mais evidentes, não abordadas, dizem respeito às principais alegações do movimento sobre abuso policial e o “esquema da-escola-para-a-prisão”. Os alunos, suscetíveis a ficarem assustados ou indignados com as acusações de uma epidemia de violência racial perpetrada pelas autoridades policiais e com preconceito sistemático praticado pelas autoridades escolares, não são encorajados– na verdade, são desencorajados – a fazer as seguintes perguntas:

Quais foram os resultados da diretiva da administração Obama, com base na alegação (propagada pelo BLM) de discriminação racial nas políticas disciplinares nas escolas, segundo a qual as escolas deixariam de impor regras disciplinares que tivessem impacto distinto em alunos de minoria étnica ou racial? As salas de aula se tornaram ambientes mais ordenados e propícios à aprendizagem – ou menos? [13].

Transparece que a intencionalidade é desqualificar os princípios, a abordagem sobre a violência policial e a publicação Teaching for Black Lives (Ensinando para Vidas Negras), por Dayan Watson, Jesse Hagopian e Wayne Au, cuja capa aparece reproduzida abaixo do título. Ainda, solapar a política educacional do período Obama nos impactos sobre a minoria afro americana. Contudo, a reprodução do artigo Peter C. Myers, acadêmico norte-americano, foi publicado nos EUA a 1 de novembro de 2019, sob o título de Ideologia mascarada de luta contra o racismo chega às escolas nos EUA, no City Journal, traduzido e publicado na Gazeta do Povo, sediada em Curitiba, no Paraná, que oferece a <u>educação filosófica</u> a possibilidade de re-existir nesta encruzilhada virtual antirracista.

Re-existir, sobretudo, a intencionalidade plasmada destaque, por exemplo, na chamada: “Professores de pré-escola ao ensino médio, entusiastas do movimento, têm promovido com sucesso o programa “Black Lives Matter na Escola”, levando seu ativismo

13 MYERS, Peter. **Ideologia mascarada de luta contra o racismo chega às escolas nos EUA**. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ideologia-mascarada-de-luta-contra-o-racismo-chega-as-escolas-no s-eua/ Acesso em 26 jun. 2020.

e sua ideologia a um número crescente de salas de aula do ensino médio e até mesmo do ensino primário."(idem). Embora reconheça o sucesso do programa quer negar tanto a vínculo histórico com o Movimento do Direitos Civil liderado pelo Rev. Dr. Martin Luther King como o racismo estrutural nos EUA que solapou os avanços daquele movimento dos anos sessenta. Portanto, a intencionalidade de mascarar o racismo estrutural lá, como aqui com esta publicação deixa claro que a perspectiva epistemológica e aprendizagem vai pela senda da coletividade WE/NÓS, que abre perspectiva para **condutas de participação e solidariedade**. WE/Nós - Participação e solidariedade - podem orientar e inventar o caminho filosófico da educação a re-existir, dialogando com Ubuntu.

Filosoficamente, é melhor abordar este termo como uma palavra com hífen, a saber, ubu-ntu. Ubuntu é, na verdade, duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e a raiz -ntu. Ubu- evoca a ideia geral de ser-sendo. É o ser-sendo encoberto antes de se manifestar na forma concreta ou modo da ex-istência de uma entidade particular.

Ser-sendo

CONCLUSÃO

Procuramos refletir sobre o FUTURO de uma encruzilhada virtual plasmada pela desigualdade de oportunidades de acesso à rede de internet, rede na qual as possibilidades de educação antirracista desterritorializar a sala de aula e as lutas contra o racismo estrutural inerente a defesa dos Direitos Humanos, sobretudo a partir de Durban.

Buscamos estabelecer um paralelo entre o ensaio de Hannah Arendt e o sentido de responsabilidade do adulto no contexto brasileiro, no qual as práticas racistas vicejam pela certeza de impunidade para com os agressores, um crime sem culpados, invisibilizados em boa parte pelo pensamento social brasileiro que engendrou a miscigenação.

Retomando ao movimento BLM, nesta encruzilhada da cultura digital, oferece possibilidades pelo menos três aspectos: 1) no campo educacional e político em torno de treze princípios; 2) estratégia luta voltada para equidade racial/justiça; 3) a luta de narrativas sobre BLM transposta pela imprensa brasileira, como trilha para o diálogo de solidariedade antiracista, desconstruir o racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana , 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**

Curricular. Ensino Médio, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-ane xo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt** *Little Rock's desegregation based on Hannah Arendt*. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 30, e20170154, 2019. Disponível em: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/ 0103-7307-pp-30-e20170154.pdf. Acesso em 24 jun. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo:

Universidade de São Paulo. 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a 3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf

CARTH, John Land. **A Base Nacional Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/26-publicacoes/214-artigos

Live: **A situação da população Negra na atualidade brasileira**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C1jnV3HCHqs Acesso em 24 jun. 2020.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir** A educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf Acesso em 24 jun. 2020.

PERRENOUD, Philipe. **CONSTRUIR as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Francisco José Paoliello. **O CONCEITO DE VIRTUALIZAÇÃO DE**

PIERRE LÉVY e sua Aplicação em Hipermídia. **Lumina** - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.8596, jan/jun 2001 - www.facom.ufjf.br. Disponível em: chrome-extension://oem dcbldbo ebfnladdacbdf madadm/https://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R6-Francisco.pdf Acesso em 23 jun. 2020.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A VIOLÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2022

Rebecca de Castro Teixeira
Centro Universitário de Barra Mansa
Barra Mansa – Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/4985387477232326

Florencia Cruz da Rocha Ebeling
Centro Universitário de Barra Mansa
Barra Mansa – Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/0954042167873167

RESUMO: No Brasil colonizado, o principal produto foi um povo-nação, onde para extrair minérios, derrubar florestas e arrasar terras se gasta gente, aos milhões. Aqui não prosperou a massa trabalhadora, nem se integrou na civilização industrial. A partir desse cenário se desenvolve esse artigo que tem como tema a Formação do povo brasileiro e a violência, um recorte de nossa pesquisa sobre a violência relacionada à escola. Nosso objetivo geral é entender as relações entre o passado brasileiro e o presente, mostrando que seu nascimento marcado por explorações, e violências cresceu e está nessa dimensão. A nossa história nos fez ser o que somos hoje, mas não exclui quem podemos nos tornar, se a escola é a representação de sua sociedade ela também pode transformá-la. A escola é sinônimo de futuro, lembremo-nos do nosso passado, o que é o contrário do que ainda fazemos, para aprendermos e vislumbrar um futuro diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, sociedade, cultura.

FORMATION OF THE BRAZILIAN PEOPLE AND VIOLENCE

ABSTRACT: In colonized Brazil, the main product was a nation-people, where to extract ores, to tear down forests and to destroy lands, people spend millions. Here the working masses did not thrive, nor did it integrate into industrial civilization. From this scenario develops this article that has as its theme the Brazilian people's formation and violence, a cut of our research on violence related to school. Our general objective is to understand the relations between the Brazilian past and the present, showing that its birth marked by explorations, and violence has grown and is in this dimension. Our history has made us what we are today, but it does not rule out who we can become, if the school is the representation of its society, it can also transform it. School is synonymous with the future, let us remember our past, which is the opposite of what we still do, to learn and envisage a different future.

KEYWORDS: Violence, society, culture.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o inicio da ilha Brasil percebemos grandes conflitos. Do povo lusitano contra os indígenas, vale citar que foram em vários os níveis: biótico, ecológico, econômico e social; ou entre povos indígenas que aqui viviam; ou contra os africanos trazidos a força para cá. (DARCY, 1995)

Aqui já viviam povos diversificados, variando entre língua e cultura, contudo

possuíam em conjunto sua organização social consistida pela igualdade. Para os indígenas o povo novo poderia ter vindo em nome de seu Deus criador, um presente, logo, pois se mostraram exploradores e aproveitadores.

Para o português era missão espalhar a palavra de seu Deus e em nome Dele atrocidades foram cometidas.

De um lado se encontravam os indígenas, puros e inocentes, como antes de serem expulsos do paraíso. Do outro, os navegantes barbudos, fétidos e sisudos, espantados com a visão do Édem e de seu povo. Para um povo o viver era para ser vivido, o mundo era um luxo e a vida era um presente dos deuses. Já para os lusitanos de nada valia essa vida, sem produzir, sem acumular.

É a partir desse cenário que se desenvolve esse artigo que tem como tema a Formação do povo brasileiro e a violência, um recorte de nossa pesquisa sobre a violência relacionada à escola. A motivação e a justificativa do tema se deve a necessidade de entender a origem da violência no Brasil e que afeta a escola, dando origem ao problema desse estudo: quais as relações entre a exploração do Brasil, sua colonização e a violência?

Nosso objetivo geral é entender quais as relações entre o passado brasileiro com seu presente, mostrando que seu nascimento marcado por explorações, colonização e violências cresceu e está nessa dimensão. O desenvolvimento desse estudo será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, estado da arte sobre o tema. Destacando os principais autores.

Analisando a relação de dominação que vivenciamos a mais de meio milênio com a violência que nossa sociedade demonstra, percebemos como a violência está entranhada nas diversas camadas sociais. A violência no Brasil pode ser caracterizada como um legado, como não é por acaso é possível prevenir, abordar, manejar e construir linhas de fugas comunitárias.

2 | VIOLÊNCIA

A UNESCO entende por violência sintomas de um mal-estar que vigoram na sociedade (CALIMA, 2013). Já para o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra violência significa: constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. Violentar: exercer violência sobre; forçar; coagir; constranger; torcer o sentido de; alterar; inverter.

Para apontar o problema devemos então conhecer as estruturas e as culturas reproduzidas por um povo, portanto presumimos que violência é uma manifestação, é um grito à sociedade pedindo assistência, brandindo que direitos fundamentais estão sendo negados, que há grupos sociais sendo excluídos, forçados a viverem em certos lugares tanto sociais quanto geográficos, que para a perpetuação da desigualdade social é usado a força física e psicológica em nome da manutenção da vida social, invertendo o sentido das palavras humano, cidadão e pessoa.

Então chegamos a uma reação que provoca com violência a própria violência sofrida, tendo como fórmula para se chegar a essa reação agressiva e impetuosa a soma de vários fatores, tais como: sentimentos de insatisfação diante da desigualdade social, a frustração de direitos fundamentais, condições de exclusão social, o apagamento da violência sofrida, rejeição de direitos básicos, criminalização de sua cultura, perseguição e demonização de etnias. Fatores esses que podem agravar essas condições e facilitar o consenso em torno de culturas de violência, reforçando os comportamentos antissociais.

Desse modo, a falta de recursos básicos leva a um determinado grupo afetado a "solução" do roubo, das brigas pela demarcação do mais forte, de infringir medo, passar a tomar a força o que deveria ser por direito. Como um ato reflexo, reagir com aquilo com o que foi acostumado, ter um direito negado e tomar a força o do outro. Violência é mais do que vemos nos jornais, revistas e na internet, a violência é algo estrutural, que cresceu junto com o país que conhecemos hoje, que teve um papel importante formando a nossa história, sendo quase involuntária, mesmo não sendo notada como tal. No Brasil temos uma história de violência, mesmo desprezada e sem espaço para se perceber, e pouco espaço para se discutir. Ao contrário do que diz a crença popular, não somos um povo afetuoso, somos um povo violento e melindrado, nossa história tem parte da responsabilidade.

3 | HISTÓRIA DO BRASIL

Ribeiro (1995) conta a história de como nossa sociedade passa a existir de forma trágica e real, em meio a guerras, exclusões, negações, explorações e alienações. Antes da chegada do europeu, entre os diferentes povos indígenas que aqui viviam guerreando entre si e após o primeiro contato do indígena com o português, onde começa uma guerra biótica, mesmo sem intenção, já que as doenças trazidas pelos europeus eram desconhecidas das Américas, a primeira forma de extermínio etnocida e genocida sem chances de defesa.

Somente após perderem as ilusões dos primeiros contatos os indígenas defenderam seu modo de ser e de viver, porém as tribos não juntaram forças entre si, levando em conta que as diversas tribos eram comunidades diferentes entre si, com modos diversificados de se viver e de cultura, exceto em alguns poucos casos, assim mesmo em maior número sua desorganização, sua condição evolutiva inferior e suas tecnologias aquém dos invasores ajudaram nas suas derrotas.

Os jesuítas tiveram um papel funesto na nossa história, concentrando os indígenas nas reduções, tirando-os de suas vidas, rejeitando sua cultura, levando-os a servir a padres e as suas guerras. Principalmente no primeiro século em que afligiram infidelidade cultural para com seu próprio povo, alienando-os quanto à religião imposta. Já no segundo século percebendo sua fúnebre função, os jesuítas indignados moralmente tentaram preservar e defender os indígenas, sendo por isso expulsos e obrigados a entregar as missões aos colonos ricos.

Os povos germinais tinham como eixo um império mercantil salvacionista onde se aventuraram pelo além-mar desbravando novos mundos, instigados pelo fanatismo, pela violência desregrada buscando riquezas para depredar utilizando sua missão salvacionista para espalhar o domínio da igreja católica romana. (RIBEIRO,1995)

No Brasil colonizado por Portugal o principal produto foi um povo-nação, onde para extrair minérios, derrubar florestas e arrasar terras se gasta gente, aos milhões. Aqui não prosperou a massa trabalhadora, nem se integrou na civilização industrial, esse resultado vemos hoje quando somos forçados a marginalidade na civilização que está emergindo. Ribeiro (1995) chama esse estilo de colonização de Barroco, onde os ibéricos misturavam seus genes com os dos indígenas, na maioria das vezes a força, a fim de produzir mais mão-de-obra, esse assimilacionismo do outro, sua tolerância opressiva, negando os corpos e almas dos indígenas e pretos.

Essa relação de dominação reflete hoje uma situação de violência estrutural, onde acabamos não percebendo, está tão entranhada em nós essa segregação onde os diferentes, os pobres, as mulheres e os negros são os mais hostilizados, os maiores culpados e os que recebem as piores fatias de violência (CADERMATORI, 2012).

Segundo Souza (2017, n.p.) “Nós não nos importamos com a dor e com o sofrimento dos pobres”, tratamos como natural a forma social da sociedade que tratava e falava sobre pessoas inferiores socialmente como objetos e não como humanos e hoje mantivemos esse estado de sub-humanidade para a parcela pobre, esses em sua maioria negra e para a população indígena que sofre até hoje numa terra que era deles, esse sentimento vem da escravidão e da negação, que acabamos perpetuando até hoje, dos olhos que fazemos questão de fechar quando o assunto é a violência que empregamos.

O Brasil é um país que foi concebido perante a violência, tendo em seus 518 anos de história apenas 129 anos de período republicano, desses 35 anos vivendo em golpes de estado, temos então apenas 94 anos de alguma “liberdade” para poucos. Não somos um povo acostumado a viver sem rédeas. Na lei abolimos a escravidão há 130 anos, entretanto o que ocorreu foi o deslocamento das senzalas para os morros e periferias, as chamadas favelas, sendo novamente negados como pessoas.

Vemos então a história se repetir, mais um povo que tem sua identidade negada e apagada, o que classificamos como violência é resultado disso, um povo ao ter seu direito ao trabalho negado, a posse de terras, a saúde, a alimentos, o que retorna para a prática dos roubos, usos de droga, assassinatos, erotizações, e banalização de sua cultura e de sua religião. (SILVA,2016).

Sobrou para a parcela da população que desde nossa colonização é culpada de ser quem é. Até hoje a cultura indígena é inferiorizada, sendo lembrada em todos os cantos apenas no dia 19 de abril, como um objeto de visualização e para fantasias. A cultura negra é criminalizada, negada ou erotizada, sendo vistos sempre como tudo de ruim que temos na nossa sociedade, preguiçosos, ladrões, estupradores, vadios ou traficantes, não porque

são ou deixam de ser, apenas por causa de sua pele e de seu endereço.

Em 1888, quando a Lei Áurea foi assinada ocorreu também uma exclusão de todo um povo que não tinha educação, trabalho nem moradia. Em 2018 vemos os resultados, 64% da população carcerária do Brasil é negra quando apenas 12,8% de negros estudam no nível superior (CERQUEIRA, 2018).

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão por causa da grande quantidade de negros trazidos aos milhões coercitivamente e sua condição imposta como propriedade privada, assim como o fato da escravidão ser um regime empregado em todo o território nacional, deste modo quando ocorreu à abolição da escravidão os escravocratas não receberam nenhuma penalização, apenas trocaram a mão de obra escrava por mão de obra imigratória barata, o que impele o negro para o "escanteio", a periferia, deixando-os sem cidadania plena e a mercê de uma sociedade condicionada e acostumada com a escravidão, no final 'contaminando' esse sentimento aos brancos pobres que em sua maioria também eram analfabetos, e com isso não eram reconhecidos como cidadãos (ALENCASTRO, 2018).

A abolição da escravidão é tratada como se estivesse ocorrido em um passado extremamente distante, como se em algum momento da história brasileira ela se transformará em uma mancha insignificante, ainda tratamos essa parte da nossa história, vale lembrar que é mais da metade de Brasil, com pouca importância. Foram 358 anos de extrema violência física, moral e social, onde se negou a condição de ser humano à toda uma etnia, forçando-os a um novo continente, a uma nova língua, a uma vida cativa sem direitos básicos, sendo desumanizados e desculturalizados, 130 anos depois de serem destituídos da condição de escravos ainda não se avançou muito, tendo até hoje sua cultura tida como inferior, criminalizada e taxada.

Temos no Brasil uma vasta história de apagamento da violência, onde ignoramos 69% escravidão negra, séculos de negação da cultura indígena anos de ditaduras e coação, somos um país nascido na violência legalizada, criado do estupro e do constrangimento físico e moral, onde em nome do dinheiro e do crescimento se vale a vida de milhões E mesmo assim vivemos com um esquecimento intencional coletivo, utilizando do discurso focado no futuro do "não olhe para trás". Desqualificando pessoas por serem de determinados grupos étnicos, por não terem patrimônio, por morarem em determinados lugares, pela sua sexualidade, pelo seu gênero. (SILVA,2016).

Como resultado temos um silenciamento dessas minorias sociais, essas minorias não são contadas por base em números, já que contabilizam mais da metade dos brasileiros, e sim de suas posições sociais consideradas inferiores. Na nossa sociedade o poder de fala de um homem branco, rico e mais velho vale mais do que a fala de uma mulher jovem, negra e pobre. Ou seja, uma pessoa não consegue articular por si mesmo suas experiências e vivencias por causa da hierarquia social. Precisamos entender a importância de se abrir um lugar de fala onde todos os nossos anos de histórias apagados e silenciados ganhe voz,

mas sem intermédio, empregando valor na fala de minorias, entregando o protagonismo de debate a quem não teve voz durante a maior parte da nossa história. (ORTELLADO 2017)

Segundo especialistas o lugar de fala é um conceito complicado e necessário, para Moreira apud Borges (2017, n.p.) "é a posição de onde olho para o mundo para então intervir nele", para Moreira apud Berth (2017, n.p.)

> é o limite que encontramos em saber e compreender uma opressão que não são nossas e perceber que nossas experiências não abrem precedentes para tomar a palavra para si.

Portanto lugar de fala é tornar uma minoria a porta voz de sua própria história, tornando então o debate um espaço mais aberto, acolhedor onde se entende a luta de cada parte como a luta do todo sem um excluir o outro.

Carregamos por gerações alguns conceitos e sensações que estão que estão radicados em nossa sociedade de uma forma complexa e profunda tornando-a algo 'natural', conceitos esses que hoje geram lutas de afirmação, já que os grupos sociais excluídos não aceitam mais a condição inferior imposta; dores profundas, a sociedade ainda utiliza 'cartas' adotadas no período colonial como respostas que justificam sua brutalidade; e por fim uma violência generalizada que tem como público alvo, em sua avassaladora maioria, os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres e os homossexuais.

Nesse cenário onde encontramos em torno de toda a nossa história um costume de violência contra as camadas inferiores da hierarquia social vemos as tentativas da criminalização das culturas das classes sociais desfavorecidas se repetirem ao longo dos anos, no começo do século XX temos o samba que já teve interpretes presos, letras alteradas pela censura e teve sua valorização por causa de uma das bandeiras levantadas pelo presidente Getúlio Vargas, o nacionalismo, que também retirou a capoeira da lista de crimes em nome da valorização da cultura brasileira. O rap é outro estilo musical que foi muito taxado no final do século XX e inicio do século XXI, mais atual é a discussão envolta do funk, de um lado a acusação de letras com apologia a violência e ao sexo explicito, do outro a réplica que defende as vertentes desse ritmo musical e a fala que explicitam que a realidade das letras nada mais é do que a realidade vivida pelos seus autores. A cantora Anitta aponta que para se mudar as letras de funk precisa-se primeiro esmiuçar a sociedade, para então transformar essa realidade. Essas ações não param apenas na música, são apenas alguns exemplos (JOST, 2017).

Nesse contexto, temos a escola que reflete o meio em que está inserida. Se hoje vemos todos os tipos de violência saindo da boca ou das mãos dos estudantes é consequência o ambiente em que estão introduzidos, dos exemplos que são vistos, do que lhes foi deixado como vida há mais de um século.

Se a escola é o reflexo de sua sociedade, portanto em terras tupiniquins, está incluída no perpetuamento da violência, já que aqui nasceu com o nefasto intuito de violentar a cultura indígena, tendo como objetivo primeiro 'resgatar' indígenas de sua

vida transformando-os e negando-os como indígenas; e mais para a frente sendo o lugar que difunde a segregação de povos e classes, tratando cada um diferente e reservando ensinamentos e determinados métodos diferentes para cada.

Hoje a escola tem papel e objetivos diferentes do que no passado. Em nossa legislação todos têm direito à educação, mesmo que para alguns, esse acesso seja mais fácil e mais completo. Recebemos pessoas em nossas salas de aula e assim devem ser tratadas, como humanos, contradizendo o que está perpetuado na nossa sociedade.

Segundo o Atlas da Violência 2018 feito pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada) e pelo FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública):

> A vitimização por homicídios de jovens (15 a 29) anos no país é fenômeno denunciado ao longo das últimas décadas, mas que permanece sem a devida resposta em termos de políticas públicas que efetivamente venham enfrentar o problema. Os dados de 2016 indicam o agravamento do quadro em boa parte do país: os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo suas vidas. (CERQUEIRA, 2018, p. 32)

Em 2016 houve 62.517 homicídios, agrupados junto agressões e intervenções legais, a juventude masculina (15 a 29 anos) corresponde a 50,3%. Nossos jovens, majoritariamente pobres, estão sendo assassinados os negros correspondem a 40,2% da taxa de homicídios no Brasil, no caso das mulheres negras os índices mostram 71% superior das mulheres não negras. No caso específico das mulheres a violência por gênero existe muito mais do que a ponta do iceberg do assassinato, a violência psicológica, patrimonial, física ou sexual vem antes, as negras ainda sofrem com a solidão, já que não são amparadas pela sociedade e as indígenas por ainda sofrerem com o apagamento que o Brasil instituiu há séculos. (CERQUEIRA, 2018)

Cabe à escola buscar verdadeiramente a formação do cidadão construtor ativo da sociedade e principalmente, capazes de se indignar e se escandalizar, não aceitando nenhuma forma de violência.

4 I CONCLUSÃO

Levantamos ideias de alguns autores sobre a violência suas causas e consequências, buscando as relações entre o nascimento do Brasil e a atualidade. O panorama da violência que vemos presente na sociedade brasileira atual é, em sua essência, herança que carregamos da nossa colonização. Ao se analisar a história do Brasil desde 1500 percebemos quais as relações que se mantém entre a exploração existente desde o 'ano zero' brasileiro e o presente.

Percebemos que a naturalização da violência que vemos hoje no nosso país se deve aos séculos de escravidão, apagamento, negação e segregação que se deu durante séculos sendo uma das estruturas que foram utilizadas na construção do Brasil. Os mesmos povos que sofreram têm seus descendentes lidando com essa herança, para eles são entregues

a rejeição, a banalização, a criminalização, a perseguição e a demonização. A violência foi, e ainda é usada como a reafirmação do poder, da verdade absoluta e da superioridade. Temos uma história vasta e pontuada por lutas, que ainda se mantêm. Se ser um negro no Brasil no século XVIII era sinônimo de escravidão, no século XXI não é muito diferente já que modernizamos a escravidão, sub empregando-os, ainda encontramos a maioria negra em prisões, mas não nas universidades onde quase não são vistos como discentes ou docentes. Negamos a cultura indígena desde o século XVI, mas não aceitamos indígenas de shorts e celulares. Subjugamos mulheres a anos a ponto de torná-las objeto.

O problema que envolve o tema sobre a violência exige uma solução coletiva, abrangendo toda a sociedade num trabalho de conscientização.

A partir do momento em que ela for compreendida por toda sociedade desta forma e tratada com urgência e seriedade estaremos nos aproximando de uma solução que se encontra no resgate de valores, trabalho este feito em sintonia entre escola e família. É urgente a articulação dialética entre ambas. Desta maneira vislumbra-se a possibilidade de minimizar as diferentes manifestações da violência social afirmando ao contexto social uma cultura mais humana.

Este artigo teve por objetivo entender quais as relações entre o passado brasileiro com seu presente, mostrando que seu nascimento marcado por explorações, colonização e violências cresceu e está nessa dimensão, diz-se popularmente que somente colhemos o que plantamos, hoje obtemos os resultados desse início brutal. A nossa história nos fez ser o que somos hoje, mas não exclui quem podemos nos tornar, se a escola é a representação de sua sociedade ela também pode transformar-la, a escola é um elemento vivo, formado não por tijolos e paredes, mas por pessoas, recebemos então todos os números de violência explicita. Toda nossa história não pode ser mudada, mas a escola também é sinônimo de construção de futuro, e por isso precisamos lembrar do nosso passado, com olhar crítico e transformador , o contrário do que ainda fazemos, para que possamos aprender e vislumbrar um futuro diferente.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz F. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. **BBC Brasil.** São Paulo, maio 2018. Amanda Rossi. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474. Acesso em: agosto 2018.

CADEMARTORI, Ana Carolina; ROSO. Adriane. **Violência, criminalidade e relações de dominação**: do Brasil colônia ao Brasil contemporâneo. SER Social, Brasília, v. 14, n.31, p.397-418, jun/dez. 2012.

CALIMAM, Geraldo (Org.). **Violência e direitos humanos**: espaços da educação. Brasília: Líber Livro, 2013.

CERQUEIRA, Daniel (Org.). **Atlas da Violência 2018**. IPEA e FBSP. Rio de janeiro, 2018.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

JOST, Miguel. Criminalização da cultura periférica e de rua: nada de novo sob o sol. **Mídia Ninja**, Jun 2017. Disponível em: http://midianinja.org/migueljost/criminalizacao-da-cultura-periferica-e-de-rua-nada-de-novo-sob-o-sol/. Acesso em: agosto 2018.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público. **Nexo Jornal,** São Paulo, 15 jan 2017, expresso. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico. Acesso em: agosto 2018.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3.ed. São Paulo: Global, 2015.

SILVA, **Márcio S.** A história do Brasil é uma história de apagamento da violência. Revista da Gothe Institut. Dez 2016. Disponível em: https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/cul/20880092.html Acesso em: agosto 2018.

SOUZA, Jessé**.** É preciso explicar o Brasil desde o ano zero**. Revista Cult,** São Paulo, outubro, 2017. Entrevistadora Amanda Massuela. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/jesse-souza-a-elite-do-atraso/. Acesso em Julho 2018.

CAPÍTULO 11

ADOLESCENTES MARCADOS: VIOLÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Data de aceite: 01/04/2022
Data de submissão: 20/02/2022

Carolina Cunha Seidel
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/ FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Araraquara/SP

RESUMO: O presente artigo intenciona compreender como se dá a formação da subjetividade em adolescentes privados de liberdade, investigando, em seus discursos, as práticas vividas por eles e para eles, os olhares deles e para eles, os espaços, as relações, a compreensão e elaboração de novos códigos de conduta e comunicação, a formulação de mecanismos de resistência, entre outros. Duas perspectivas nos chamaram atenção: percebe-se o olhar da instituição centrado no discurso da cidadania, da inserção social, da normatização e homogeneização de comportamentos; já pelo olhar dos adolescentes a violência física e simbólica aparece como possível forma de emancipação e resistência. Temos então a materialização da oposição proposta entre a formação da subjetividade pelo assujeitamento ou pela busca de práticas de liberação. Buscamos na obra de M. Foucault alicerces teóricos que venham a elucidar essa experiência, ajudando-nos nessa reflexão sobre essas criações singulares que constroem outros espaços, tempos e práticas em relação ao contexto referido, e na identificação de processos que reproduzem, mas que também constroem movimentos de libertação e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Privação de liberdade, filosofia, subjetividade, Foucault, violência, adolescentes.

WOUNDED TEENAGERS: VIOLENCE AND EMANCIPATION IN DEPRIVATION OF FREEDOM

ABSTRACT: This article intends to clarify how the formation of subjectivity takes place in teenagers deprived of liberty, investigating, in their speech, how practices lived by them and for them, their view, spaces, relationships, understanding and elaboration of new codes of conduct and communication, the formulation of resistance mechanisms, among others. Two perspectives take place for our attention: the evaluation from an institution perspective, centered on the speech of citizenship, social insertion, standardization and homogenization of behaviors; on the other hand, looking at the physical and apparent violence of adolescents, a form of resistance is possible. We then have the materialization of the proposed opposition between the formation of subjectivity through submission or the search for liberation practices. We seek in M. Foucault' work the theoretical foundations that will elucidate this experience, helping us in this reflection on these singular creations which build other spaces, as well as practices in relation to the context, and in the identification of processes that reproduce, but which also builds freedom and autonomy movements.

KEYWORDS: Imprisonment, philosophy, subjectivity, Foucault, violence, adolescents.

1 I INTRODUÇÃO

> [...] é incrível quanto as pessoas gostam de julgar. Julga-se em todo lugar, continuamente. Provavelmente, para a humanidade, é uma das coisas mais simples a fazer... Não posso deixar de pensar em uma crítica que não procure criticar, mas fazer existir uma obra, uma frase, uma idéia; acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e imediatamente tomaria a espuma do mar para a dispersar. Reproduziria, ao invés de juízos, sinais de vida; invocá-los-ia, arrancá-los-ia do seu sono. (Michel Foucault, 1994, p. 138)

A infância vem se transformando: acontecimentos são antecipados, o tempo tem se tornado mais curto, e há maior necessidade de estímulos. O constante apelo da mídia e os avanços tecnológicos são aspectos que compõem esta sociedade do consumo e da exclusão, e as crianças e adolescentes se tornam suscetíveis, já que este período de formação é fortemente marcado pela necessidade de sentir-se aceito, de fazer parte do grupo, de copiar modelos.

Porém, diante de todos estes apelos e de uma crescente homogeneização de comportamentos e desejos, temos grupos que não possuem bens materiais para se inserirem nestas normas construídas socialmente, o que os torna excluídos e por vezes desviantes.

A partir desta observação, nos interessa entender os processos de subjetivação de adolescentes em contextos de privação de liberdade. Para iniciarmos esta reflexão, nos perguntamos: Como a imagem do adolescente marginalizado, privado de bens culturais e materiais, se constrói socialmente? Sua história está sendo contada por quem? Para quem? Com que objetivo? E ainda: como estes adolescentes, privados de tantas coisas, se percebem, constroem - se é que constroem -, suas identidades, se enxergam através de seus olhos e dos olhos dos que o observam? Onde essa história começa?

2 I O DISCURSO DE CIDADANIA

Propomos que iniciemos com um breve olhar para a legislação básica nacional dirigida à faixa etária dos indivíduos focados por este trabalho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos atendo primeiramente aos direitos básicos – os chamados “Direitos fundamentais” - que esse documento se propõe a assegurar à criança e ao adolescente:

> ART. 4° - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende:

> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
>
> b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
>
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
>
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.
>
> ART. 5° - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Segundo o ECA, as crianças e adolescentes que têm algum destes direitos negligenciados, bem como aqueles que cometem infração, têm garantido atendimentos e cuidados provenientes do poder público e que devem ser assegurados por um empenho de toda a sociedade civil.

Para compreender num plano mais amplo o papel do Estado neste contexto e o modo como a família vai perdendo a sua autonomia, traremos à tona alguns conceitos trabalhados por Foucault utilizados para discutir o processo de fabricação desta sociedade que está sendo ilustrada.

Foucault (1999, p. 277-293), em seu artigo “A governamentalidade”, afirma que existem três tipos possíveis de governo que se interligam de forma contínua: a ciência de bem governar o Estado, tendo como plano de relação a política; a capacidade de administrar bem a família, em que a economia é a forma de gestão; o governo de si mesmo, em que a moral se coloca presente.

Estas três artes de governar adquiriram sentidos diversos conforme o período histórico. Do século XVI ao XVIII, o ato de bem governar estava focado primeiro em como o soberano administrava a sua própria vida e de sua família para, assim, demonstrar que pode ser capaz de governar com responsabilidade o Estado. Já no período moderno esta ordem se inverte e a arte de governar está em criar a necessidade de o cidadão governar sua família e suas propriedades, seu trabalho e seu lazer em benefício do que o Estado precisa para manter o bom funcionamento da sociedade. Durante o processo desta transformação histórica a família muda de papel social.

Entre os séculos XVI e XVII, uma Razão de Estado já sinalizava para uma reformulação do contrato social para manter o regime de soberania. O Estado deveria atuar da maneira racional que lhe é própria, sem se deixar conduzir por emergências militares, preceitos morais ou regras transcendentes. Era preciso perceber esta racionalidade do Estado para colocá-la em prática no cotidiano. O Estado não mais deverá apenas conquistar, mas, além disso, bem administrar o território. Para isto, não será mais suficiente sustentar-se apenas pelo modelo da família; outras técnicas se fazem necessárias, pois a diferença entre conquistar e administrar está em ampliar o poder sobre o território para o poder sobre

a população.

Neste contexto, a estatística torna-se aliada do Estado para provar que problemas como fome, violência, acidentes e outros, transcendem o âmbito da família. Logicamente, a família tem ainda um papel importante, mas apenas no sentido de ajudar o Estado a sanar estes problemas; no entanto, localizados agora dentro de uma população e como um instrumento para o beneficio social.

Foucault (1999, p. 281), após fazer esta descrição histórica, afirma que o problema da arte de governar na modernidade está em definir os meios pelos quais o Estado pode conduzir as ações do sujeito e de como ele administra as riquezas, bens e costumes da família para garantir um bem-estar social.

O Estado se preocupa com o bem-estar da sociedade e para isto não é mais preciso garantir o território como patrimônio, mas sim garantir que a produção de riquezas e as relações deste território se desenvolvam para um progresso do modelo de funcionamento social moderno.

Trata-se não mais de um governo limitado a conquistas territoriais, mas de governa(r) mentalidades. É preciso governar as coisas e não mais os territórios e, neste meandro, o sujeito também é objetivado. Suas relações, seu comportamento, suas crenças e seus saberes são direcionados para um bem maior, a sociedade.

Neste cenário de grande contradição, em que o papel da família vai se modificando, nota-se que as relações e resoluções de problemas são regulamentadas por legislações, entre as quais está o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA prevê a possibilidade de internação do adolescente infrator, mas, em que pese o avanço que este estatuto significou em relação ao Código de Menores, de 1927, acaba sendo mais uma forma de controle, de objetivação do sujeito e de assujeitamento através da privação, do cerceamento da liberdade. Este documento indica os casos em que a aplicação da medida é possível:

> Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:
>
> I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;
>
> II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
>
> III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (BRASIL, 1990)

Ao se referir no inciso II a infrações "graves" e no inciso III ao descumprimento "reiterado", o ECA cria significativa margem de erro na atuação da autoridade responsável pela internação na Fundação CASA[1] - única entidade em que a internação é possível -, além de deixar sem solução os casos de reiteração de infrações de menor gravidade (via de regra, e paradoxalmente, aquelas cometidas sem violência ou grave ameaça à pessoa: pichações, furtos, ameaças, danos materiais, tráfico ilícito de entorpecentes, etc.) e de

1 Centro Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente, nova denominação para antiga FEBEM (fundação do bem-estar do menor).

descumprimento de medidas impostas.

No mais, a chamada custódia provisória, que ocorre antes do processo e sentença, quando, por exemplo, o adolescente é surpreendido em flagrante ato infracional, somente pode ser feita em estabelecimento especial, segundo estabelece o ECA. Entretanto, considerando que nos municípios, geralmente não existem tais estabelecimentos, pede-se vaga na Fundação já que poucas são as cidades que contam com entidades de abrigo e proteção, denominadas pelo Estatuto de unidades de atendimento (UAs).

A centralização no CASA gera algumas distorções no sistema, a começar pela violação do seguinte direito contido no artigo 110: "Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal."

Então, nos casos de internação, a responsabilidade de assegurar tais direitos é transferida à instituição de atendimento, a saber: o CASA. Porém, pela inexistência de outras formas de atendimento, podemos observar que nem sempre o processo se vê concluído, mas o adolescente é encaminhado a tal atendimento, o que agrava a situação de superlotação e a pretensa reeducação torna-se um espaço permeado por privações de várias naturezas, um presídio para crianças e adolescentes. Isso se evidencia num relato feito por Marcílio (2000, p. 12):

> No curto momento em que pude visitar o módulo, a sensação foi de um misto de terror, de dor, de espanto, de incredulidade e de indignação, ao constatar que em plena entrada do século XXI, em um país democrático, e no século dos direitos humanos e dos direitos da criança pode-se ainda assistir a cena digna das masmorras da Antiguidade ou do período medieval.

A partir daí podemos então pensar nessa lógica como análoga à lógica do discurso penitenciário como um todo.

3 I CONTROLE, RESISTÊNCIA E LIBERDADE

Foucault, em "Vigiar e Punir" (2002), nos apresenta a ideia do controle pela instauração do medo, do temor, da insegurança - realidade que pode também ser discutida e identificada no contexto da instituição.

Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa medir ou ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: "[...] destina-se a tornar infame aquele que é a vítima. [...] E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo." (FOUCAULT, 2002, p. 32-33). A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 2002, p.143)

Como podemos ver, o tema privação de liberdade está aqui relacionado a duas ideias - a de disciplina e a de controle. Como esses sujeitos, privados de suas liberdades tão precocemente, percebem seus corpos, se relacionam com sua identidade? Como pensar em seus corpos reprimidos, docilizados?

Temos uma construção social da violência imputada à juventude, que incide não só sobre os jovens infratores, mas em estigmatizações crescentes sobre os movimentos juvenis populares, condenando-os à invisibilidade, reduzindo-os à imagem ameaçadora do crime e da delinquência.

Pretendemos pensar neste momento quais os recursos utilizados pelos adolescentes cumprindo medida sócio-educativa na relação estabelecida com a violência, que se faz presente cotidianamente, no campo simbólico e concreto: como estes meninos significam atos violentos, como a agressão permeia os códigos estabelecidos, e ainda como o corpo físico pode ser utilizado neste campo de batalhas.

A partir do período de intensa redemocratização política (Constituição Federal, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), observa-se, nos equipamentos de internação de adolescentes, a sistemática violação de direitos adquirindo novos contornos. Ao mesmo tempo, intensificam-se os processos de resistência. Do lado dos adolescentes, as fugas e rebeliões divulgadas pela mídia atingiram padrões quantitativos e qualitativos surpreendentes. Do lado da audiência pública, uma aguda convocação de nosso posicionamento crítico colocou em evidência e ação nossos corpos e nossos próprios riscos.

A história da instituição ficou marcada com o episódio da rebelião de março de 2001, na unidade de Franco da Rocha, em que membros do Ministério Público (MP) e de entidades da sociedade civil, chamados como interlocutores do conflito, foram ameaçados e agredidos por funcionários da Febem. Houve uma alteração nas estratégias de ação do Poder Judiciário e do Ministério Público, que passaram a mostrar, em consonância às cenas dos jovens nos telhados exibidas nas TVs, “o que se passa embaixo dos telhados”. Filmagens e fotos com evidências de maus-tratos, oriundas das inúmeras fiscalizações ensejadas pelo MP e pela Justiça nas unidades da Febem, passaram a ser disponibilizadas para a mídia, numa atitude inédita.

Outro dado que permite dimensionar essa intensificação é que frequentemente a Promotoria de Justiça do DEIJ-SP é requisitada para atuar em inquéritos policiais apurarando crimes de tortura praticados, em tese, por funcionários da Fundação CASA contra adolescentes que cumprem a medida de internação.

Essa intensa violação de direitos sugeriu a hipótese de que a Fundação CASA-SP opera numa nova modalidade de poder. Já não se trata apenas de mecanismos repressivos ou disciplinares, mas de estratégias biopolíticas do poder, em que este se confronta com a pura vida, sem qualquer mediação.

Segundo Foucault, desde o século XVIII teríamos entrado na era do biopoder, porque,

seguindo-se à disseminação de técnicas que visavam a obter a sujeição dos corpos, as técnicas disciplinares, desenvolveram-se outras, relativas à gestão da vida (natalidade, mortalidade, saúde pública, movimentações das pessoas etc.).

Nos mecanismos de biopoder, a normalização não mais se configura como uma disciplina dos corpos dispostos no interior das instituições, mas como o resultado de mecanismos de regulação, ou mecanismos de segurança, que atuam sobre os processos da vida pertinentes a uma população. Reduzidos a mero corpo orgânico, despojados de qualquer direito, os adolescentes da Fundação CASA estão muito próximos da vida que pode ser descartada, pois foi empurrada para fora dos limites do contrato social e da humanidade.

É uma vida humana residual e irredutível, que deve ser excluída e exposta à morte como tal, sem que nenhum rito ou sacrifício a possam resgatar. Ela está incluída na ordem jurídica apenas na forma da sua exclusão. A análise dessa temática da violação de direitos nas instituições que pretendem o exercício de um processo socioeducativo, a proteção da vida, não visa apenas a atestar a distância entre a lei e a prática. É fundamental entender um pouco mais por meio de que processos institucionais e de que dispositivos políticos tantos seres humanos são integralmente privados de seus direitos e das suas prerrogativas, "a ponto de não ser delito qualquer ato cometido contra eles".

Não se trataria, então, como sugere Foucault, de tomar tal paradoxo não como um desvio ou um resíduo da barbárie, mas como a regra e o cerne mesmo da realidade social?

Apresentemos então a vigência e os efeitos desse curioso paradoxo, por meio das lutas empreendidas pelos jovens cumprindo medida sócio-educativa, especialmente as protagonizadas pela via das rebeliões, das quais poderemos extrair mais elementos para sustentar essa hipótese de mudança significativa na modalidade de exercício do poder.

Para tanto, escolhemos uma situação bastante paradigmática dos processos de resistência dos jovens: a luta empreendida por Maguila, interno da Febem[2]-SP, em 1998, registrada por Vicentin (2004), no seguinte relato:

> [...] No momento em que o fogo se alastrava, vira quando Maguila riscava o rosto com um caco de vidro e dizia para os demais: 'vamos ficar e morrer todos', não sabendo informar como o mesmo viera a entrar em óbito, pois saíra para fora.
>
> [...] que no momento do incêndio tentaram apagar o fogo com os colchões com o auxílio de Maguila, não obtendo êxito, Maguila dissera: 'não, ninguém sai. Vamos morrer todo mundo aqui', e de posse de alguns vidros da janela, quebrados pelos internos, passou a lesionar-se no rosto.

Diante do alastramento do fogo, os adolescentes começaram a deixar o alojamento pelas portas e pelo teto, mas Maguila, totalmente fora de controle, começou a auto-lesionar o rosto com estilhaços de lâmpada, dizendo durante todo o tempo: 'vamos morrer todo mundo junto'; que o declarante, em cima do forro, presenciou quando Maguila jogou um

2 Utilizaremos aqui a denominação FEBEM pelo episodio ter data anterior à reformulação da Funadação.

colchão sobre o fogo e ajoelhou, onde caiu de bruços e ali permaneceu até seu óbito; que o declarante entende que Maguila talvez conseguisse sair, caso quisesse, porém não pode dar a certeza, diante da dificuldade em sair devido ao tumulto e às agressões oferecidas pelos monitores.

> [...] que Gilberto e Maguila tentaram negociar (com os funcionários) dizendo que 'todos estavam numa boa e não pretendiam fugir', que, sem acordo, funcionários chutavam a porta e atearam fogo.
>
> [...] no momento do incêndio, não encontrando seu irmão gêmeo, chamara por Maguila, para que saíssem para fora, pois eram os dois últimos que permaneciam e Maguila respondera: 'não! Vamos morrer aqui para ter a prova que os pirril bateram em nós', tendo o declarante saído e Maguila permanecido, que os funcionários sabiam que Maguila ficara ali, pois este ao negociar dissera: 'que todos sairiam de mãos dadas e que estavam sossegados e não iriam fugir', tendo inclusive Maguila contado o número de internos no ambiente, a pedido dos funcionários e informado aos mesmos; que, no entanto, Maguila não fora socorrido. Eles se trancaram para os pirril não zoar eles! Pediram a brasa para os pirril para acender um cigarro. Pirril tacou fogo! Eles conseguiram apagar, urinando. O chefe dos pirril foi negociar, tacaram lâmpada fluorescente na cara dele! Depois tacaram fogo e eles não queriam abrir não! E os menores conseguiram ir saindo. E o Maguila falou: já que é para morrer, vamos morrer mesmo! Ele pegava pedaço de vidro, ficava se cortando e entrando para dentro do fogo. Meu parceiro queimou as costas toda. Ele achava que o Maguila quis se matar!

Exceto o último, são todos fragmentos de depoimentos de diferentes internos da Unidade Educacional-17, localizada no Complexo Tatuapé, da Febem-SP, à polícia, como parte da apuração da rebelião de 25 de dezembro de 1998, ocorrida naquela unidade e que deu causa à morte de um adolescente. O laudo do Instituto de Criminalística confirma, pelo exame do cadáver, a morte de Maguila por carbonização e sugere exame mais acurado pelo Instituto de Medicina Legal, tendo em vista a estranha situação de imobilização do cadáver. Notava-se, também, ao virar o corpo da vítima, a existência de uma extensa área do dorso que não apresentava queimaduras extensas, sugerindo que as chamas atingiram a vítima na posição de imobilização.

A par disto, estranhamente, a situação de imobilização da vítima não se assemelhava à clássica posição defensiva ou de "pugilista", o que faz recomendar um exame mais acurado dos sinais vitais, sendo que a descrição minuciosa dos feridos acima mencionados, de outros porventura existentes e a palavra final no tocante à morte, caberá, por competência legal, ao legista do IML, em laudo a ser expedido em separado. A "estranha" situação da morte de Maguila reveste-se, para os jovens da Febem, de muitos sentidos.

A autora relata que os jovens, ouvidos posteriormente ao episódio, voltam a falar de Maguila, por vezes para sustentar sua posição de "vítima do sistema falido", para dá-lo como "louco", na medida em que voluntariamente quis machucar-se, ou ainda para colocá-lo como "tomado pelo demônio", explicação recorrente entre muitos internos para as situações de grande violência ou de muita maldade. Interessa destacar, no ato de Maguila,

o valor de dito de que se reveste: corpo como resistência, como testemunho, corpo dado como prova: "não! vamos morrer aqui para ter a prova que os pirril bateram em nós". Corpo como testemunho, marcado pelas inscrições institucionais: rosto retalhado com os vidros das janelas quebradas. Corpo incendiado, não mais como resultado da luta, na posição de pugilista e de sua defesa, mas corpo dado às chamas: o jovem narra que Maguila joga um colchão sobre o fogo e ajoelha, caindo de bruços e ali permanecendo até a morte.

Podemos também pensar em seu corpo como corpo institucionalizado: Maguila teria participado das negociações para sair. Como conta outro jovem: Maguila, ao negociar, dissera que todos sairiam de mãos dadas, que estavam sossegados e não iriam fugir, tendo inclusive contado o número de internos no ambiente, a pedido dos funcionários, e informado a eles.

Corpo como ação, ato: a rebelião é o lugar de aparecimento possível dos jovens, de visibilidade. "Rebelião é a única maneira que a gente tem de se aparecer", "É uma hora de liberdade de expressão, de poder falar o que nóis quer!", "A hora da rebelião é uma hora de expressão". Para quem vive um cotidiano de "ser nada, ninguém", o esforço de presentificação é imensamente importante. "Eu penso que eles acham que, porque a gente tá aqui, nóis não é nada! Pensam que a gente nunca foi ninguém", diz um interno, tentando achar uma explicação para tantos espancamentos.

Certamente a tentativa de tornar-se visível está colocada como questão para todos os que são tomados como objeto de violência, seja ela repressiva, seja ela acolhedora (as tutelas), mas, especialmente no campo da juventude, dado o lugar problemático e patológico de que esta tem sido revestida, tal esforço de visibilidade vem sendo destacado por muitos estudiosos como um modo singular de subjetivação.

Essa presentificação, como performatividade, está tematizada em vários estudos realizados com punks, darks, carecas do subúrbio, gangues e funkeiros que ressaltam a natureza impactante da presença pública desses personagens no cenário urbano, adotando o movimento, a velocidade e a superexposição como referentes centrais nas suas encenações e fazendo da cidade um campo de ocupação e extensão.

> Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte. (NEGRI, 2001, p.38)

Para pensarmos a questão da liberdade em Foucault é necessário mostrar que em seu pensamento não é possível conceber o conceito de dominação de forma estática ou absoluta, nem podemos pensar qualquer ponto de exercício de poder somente como unilaterais ou bilaterais, pois eles são múltiplos. Qualquer ponto de exercício de poder é múltiplo. Nesse sentido as relações de poder são melhores representadas por feixes e não

por uma linha, ou seja, uma pequena relação de poder está ligada e pode gerar inúmeras outras totalmente imprevisíveis quanto ao seu sentido.

Justamente por não tomar as relações de poder como dominação absoluta é que é possível pensar a questão da liberdade em Foucault, mas devemos tomar as mesmas preocupações em relação à questão do sujeito e do poder, a saber: a liberdade foucaultiana supõe o abandono de uma essência humana que estaria atravancada, escondida, amarrada pelo poder. Ela não é uma substância essencial, mas deve ser constituída em meio às lutas políticas, ou seja, não é uma forma essencial a-histórica, mas sim produzida e tem diferentes configurações nos diferentes "períodos" históricos - por isso Foucault utiliza a terminologia "práticas de liberdade".

Percebemos que liberdade e poder não são práticas que se excluem, ou melhor, o fim de uma não supõe o início da outra. O exercício da liberdade é um exercício de poder, ou seja, não há exercício de poder onde não há nenhuma possibilidade de ação e também não há exercício de liberdade onde não há exercício de poder.

Assim, o poder se constitui como uma rede que perpassa toda a sociedade, porém não devemos de forma alguma achar que não há saída, que a dominação é absoluta. Para Foucault todos os pontos de poder constituintes da rede constituem também uma possibilidade de resistência. Se não houvesse nenhuma resistência não haveria nenhuma mudança.

É necessário tomar cuidado quando falamos que todas as relações são relações de poder para não deduzirmos disso que todas são iguais. Aliás, as práticas de liberdade configuram-se como outras possibilidades de ação, como outras formas de vida, pois são simplesmente outros modos de existência ainda não normatizados.

As práticas da liberdade buscam dissolver pactos e modelos estabelecidos na sociedade. Nesse sentido, o movimento, a história são cheios de choques, de desvios, de destruição, de mascaramentos.

Essa relação entre liberdade e poder é possível porque Foucault não liga à condição de existência de um indivíduo, grupo ou classe dominante a posse do poder; entretanto, como condição de existência de um indivíduo, grupo ou classe dominada o exercício da liberdade já é entendido como luta pela posse do poder para que a emancipação aconteça.

O que está em jogo é o problema da diferença, da singularidade frente à norma, as relações de poder que nos tornam iguais. Foucault nos mostra a necessidade de marcarmos a singularidade como uma nova possibilidade de vida.

Toda ação ética, é verdade, comporta uma relação com o real no qual ela se realiza e uma relação com o código ao qual se refere. Porém, ela implica também certa relação consigo mesmo. Esse processo de construção de si implica necessariamente a crítica constante da norma e das relações de poder.

Nesse sentido, pensamos que as práticas de liberdade vão ao invisível, ao desconhecido. Ao mesmo tempo em que as relações de poder criam normas, verdades,

criam possibilidades de rachadura da norma, criam possibilidade de uma "dobra", de uma outra "forma" de subjetividade ainda não conhecida.

Temos:

> Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá- la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. (FOUCAULT, 1992, p.71).

Por fim, observamos que devemos sempre estar em busca do que não é visível nem dizível nesse momento histórico em que vivemos. Entendemos que as teorias servem para buscarmos o fora, para buscarmos ser o que não somos, para buscarmos outras formas de vida e não essencialmente para ver até que ponto elas ainda são pertinentes na atualidade.

4 I CONCLUSÃO

A ética em Foucault não pressupõe uma teoria ética, mas se propõe a pensar um mundo no qual o que é comum aos indivíduos não destrói as singularidades que o flexionam a todo o momento. A ética foucaultiana pressupõe que a regra é a transformação da própria regra, ou seja, mostra que a diferença é condição para a política.

O que tentamos mostrar é que a liberdade não significa ausência de poder, ou seja, toda relação de poder - ao agir, ao construir, ao produzir, ao tentar normatizar as singularidades -, também deixa escapar, produz, torna possível singularidades, torna possível outras formas de agir, construir, pensar. Essas novas singularidades são relações de poder que vão se chocar, vão inverter, vão ser invertidas, vão colonizar, vão ser colonizadas pelas relações de poder vigentes.

O que chamamos liberdade são essas novas singularidades, essas novas formas de ver e pensar que se constituem enquanto resistência. O conhecimento, a liberdade, a verdade não são considerados, por Foucault, conceitos universais, mas sim produtos das lutas históricas, portanto, ligadas ao poder. Nesse sentido, ser livre é criar novas possibilidades para agir, pensar e ser. E não é porque a liberdade, a verdade, o conhecimento não são considerados livres de poder que não devemos pensá-los.

Que forma tem a liberdade? Quais feixes de poder e quais brechas de resistências encontramos nos adolescentes em privação de liberdade? Esta escrita busca propor uma pequena inversão, pois, afinal, violência e liberdade ou violência e resistência, costumam ficar em lados opostos e compreendemos, para além do discurso oficial, que os sujeitos, quando entram em contato com a lógica da instituição total são capazes de inverter o olhar de fora e mais: acabam por subverter a própria razão de ser destas instituições, ou seja, se valem dos mecanismos de objetivação e de docilização que estão ali postos, encontrando brechas para práticas de subjetivação que aparecem a eles como libertadoras.

Neste sentido, a violência aparece resignificada, pois o objetivo primeiro da violência seria o de desfiguração, mas vemos que para estes adolescentes muitas práticas de violência acabam por restituí-los de sua corporeidade. Para a instituição existe uma relação estreita e linear entre violência e corporeidade: docilizar corpos é também desapropriação do próprio corpo e, junto com esta, vem a desapropriação da identidade. Este significado posto acaba sendo reinventado pelos adolescentes que vêem – talvez sempre tenham visto - na violência uma possibilidade de reapropriar-se do corpo e, portanto, de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do adolescente.**

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

______. **Archivio Foucault** (Vol. 3: Estetica dell'esistenza - A cura di Alessandro Pandofi). Milano: Feltrinelli,1994.

______. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

______. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

VICENTIN, M.C.G. **A vida em rebelião. Histórias de jovens em conflito com a lei** . Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, PUC-SP, 2002.

CAPÍTULO 12

REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DINÂMICAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E TRADICIONAIS COM CRIANÇAS E JOVENS: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/04/2022

Paulo César Bulhões
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Portugal
Santa Casa da Misericórdia do Divino Espírito Santo da Maia, Açores, Portugal

Isabel Cabrita Condessa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO: As dinâmicas educativas, culturais e tradicionais, integradas em valências de CATL (Centros de Atividades de Tempos Livres), procuram desenvolver um conjunto de competências e de aprendizagens essenciais, promovendo uma missão educativa e sociocultural, num ambiente de liberdade, expressividade e com potencial pedagógico. No âmbito de tais atividades de recreação, há a valorização da socialização, com vista à transmissão cultural e à aprendizagem coletiva (herança cultural). Na sociedade contemporânea as instituições educativas e sociais deverão responder às preocupações das famílias e das próprias crianças, potenciando a diferenciação cultural, no sentido de haver um serviço de equidade, de educação para todos e de igualdade de oportunidades. A presente investigação pretende, assim, compreender as representações dos profissionais, encarregados de educação e ex-educandos acerca das dinâmicas educativas, culturais e tradicionais, com crianças e jovens, no âmbito de seis CATL, numa determinada IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). O estudo de caso possui uma natureza qualitativa, etnográfica e transversal-exploratória. As técnicas utilizadas para a recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas – *Focus Group*), com a amostra de seis profissionais de educação, seis encarregados de educação e dois ex-educandos. Para o tratamento de dados fez-se a análise de conteúdo. Os resultados obtidos: i) desenvolver competências de: participação, aprendizagem, criatividade; ii) contextualizar historicamente as atividades e acontecimentos culturais; iii) preparar para a vida cívica, comunitária e profissional; iv) possibilitar a relação interageracional - potencia valores e atitudes; v) preservar o património cultural e identidade sócio local. Concluímos com o estudo que as dinâmicas educativas, culturais e tradicionais na infância possibilitam o conhecimento e a aprendizagem da história e contextualização cultural, a preparação para a vida futura, adotando comportamentos cívicos e responsáveis, a capacidade de criação e valorização das brincadeiras culturais e tradicionais, o respeito com as gerações mais velhas e a preservação do património cultural e local.

PALAVRAS-CHAVE: Dinâmicas educativas, culturais e tradicionais; crianças e jovens; tempo livre.

ABSTRACT: The educational, cultural and traditional dynamics, integrated into CATL (Free Time Activity Centers) valences, seek to develop

a set of essential skills and learning, promoting an educational and sociocultural mission, in an environment of freedom, expressiveness and with pedagogical potential . Within the scope of such recreational activities, socialization is valued, with a view to cultural transmission and collective learning (cultural heritage). In contemporary society, educational and social institutions must respond to the concerns of families and children themselves, promoting cultural differentiation, in the sense of providing a service of equity, education for all and equal opportunities. The present investigation intends, therefore, to understand the representations of professionals, guardians and former students about educational, cultural and traditional dynamics, with children and young people, within the scope of six CATL, in a specific IPSS (Private Institution of Social Solidarity) . The case study has a qualitative, ethnographic and transversal-exploratory nature. The techniques used for data collection were semi-structured interviews (individual and collective – Focus Group), with a sample of six education professionals, six parents and two former students. For data processing, content analysis was performed. The results obtained: i) develop skills in: participation, learning, creativity; ii) historically contextualize cultural activities and events; iii) prepare for civic, community and professional life; iv) enable the intergenerational relationship - enhance values and attitudes; v) preserve cultural heritage and socio-local identity. We conclude with the study that educational, cultural and traditional dynamics in childhood enable the knowledge and learning of history and cultural contextualization, preparation for future life, adopting civic and responsible behaviors, the ability to create and value cultural and traditional games , respect for older generations and the preservation of cultural and local heritage.
KEYWORDS: Educational, cultural and traditional dynamics; children and youth; free time.

INTRODUÇÃO

As valências de Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL) promovem uma missão com características de natureza educativa e social (CRAI, 2012). No que concerne à componente educativa promovem um conjunto de atividades lúdico-pedagógicas que estimulam a aprendizagem em diferentes áreas do saber, num ambiente de educação não formal e informal. Para SEQUEIRA E PEREIRA (2004), os centros de atividades de lazer deverão responder positivamente às necessidades das crianças, dotando-as de maiores oportunidades educativas e formativas. Paralelamente, os mesmos centros também procuram estabelecer uma ligação estreita com a família e comunidade local, fazendo com que todos façam parte do mesmo projeto educativo. Em 2015, SILVA E SARMENTO acrescentam que as valências CATL deverão potenciar a ludicidade, com vista a possibilitar uma maior liberdade da criança e dos jovens, no âmbito da exploração da brincadeira livre e natural. No âmbito do trabalho pedagógico integram uma multiplicidade de estratégias e de recursos, com vista a desenvolver diversas atividades de natureza tradicional, cultural, artística ou desportiva.

O reconhecimento das potencialidades da educação no crescimento saudável das crianças e dos jovens é uma prioridade da comunidade educativa e cultural, nomeadamente das instituições com fins sociais, culturais e educativos, pois uma maior capacidade de

respostas desta natureza possibilita abranger uma maior diversidade cultural (FURTADO & SERPA, 2013). Desta forma, constitui-se um grupo, de crianças e jovens, mais heterogéneo, oriundo de contextos culturais diferentes. Desta forma, constitui-se outra das missões essenciais dos CATL – sociocultural -, o que potencia um maior desenvolvimento da pessoa no âmbito das relações sociais estabelecidas entre os envolvidos, que decorrem numa determinada realidade cultural (RIBAS & MOURA, 2006). Segundo CONDESSA (2009), os contextos com características socioculturais, sejam macros ou micros, e as condições espaciais e materiais são potenciadores de aprendizagens, ou seja, o ambiente que circunda a criança possui uma influência no modo como a própria perceciona a realidade e o sentido que dá às coisas e às relações estabelecidas. Para ARAÚJO (2006), os espaços de tempos livres e de lazer são transformadores da forma como as crianças vivem o seu dia a dia, nomeadamente os seus pensamentos, interações e rotinas, considerando-os como "fenómenos sociais" (p. 17). Deste modo, poder-se-á acrescentar que no âmbito dos atividades desenvolvidas nos CATL desenvolve-se um papel fundamental na construção de uma educação social e cultural de qualidade, ocorrendo influências do ambiente cultural e social onde a criança integra.

Para HALPERN (1999) as valências CATL estão entre o contexto familiar e escolar, recebendo, por isso, impacto do papel da sociedade no seu desenvolvimento, sejam ao nível de normas e valores, o que condicionam, em parte, a sua ação e liberdade. Neste sentido, ESPINOSA E GÓMEZ (2006) entendem que há uma "construção social" (p. 40), em torno da conceção do tempo livre desenvolvido na educação de infância e juventude. Para as autores, ao nível da promoção do tempo de lazer ocorre um conjunto de formas de estar, agir, relacionar-se, brincar, explorar e experimentar, com base nas representações construídas socialmente e culturalmente, de acordo com o contexto de onde a criança é oriunda. Deste modo, a conceção de tempo livre surge como uma componente essencial na equidade e na igualdade de oportunidades entre grupos socialmente desfavorecidos. BARBINI (1998) refere que no estudo das atividades culturais, na infância e juventude, é fundamental refletir sobre o papel da cultura e das relações sociais, na medida em que considera que tais atividades são resultantes de práticas socioculturais desenvolvidas pelos grupos das comunidades locais, influenciando, assim a socialização e o convívio estabelecido entre todos.

Na sociedade contemporânea, a criança é vista como tendo um papel autónomo e dinâmico, contudo, está sujeita a um conjunto de pressões, tanto ao nível social como escolar. Para SARMENTO (2011), houve uma modificação na forma de olhar a criança, na medida em que no passado esta era considerada como alguém pouco capaz e sem direitos. Porém, através da CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS (CDC, 2004), a mesma começou a ser reconhecida como um sujeito de direitos – educação, proteção, cultura, liberdade, igualdade, família, justiça e saúde. O mesmo autor refere ainda que o papel da criança passou a ser de "jogador-jogado" (p. 583), na medida em que a criança

para além de jogar com e na realidade, de onde faz parte, também é “jogada”, havendo, assim, uma dupla influência entre a criança e o contexto cultural. Segundo SARMENTO (2011), a infância é considerada como um “grupo social, do tipo geracional, permanente” (p. 583), acarretando todas as diferenças que existem entre as próprias crianças, como o sexo, idade, condições económicas, familiares e sociais. Porém, há traços comuns a todas as crianças, tais como: “vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica (…); ausência de direitos cívicos e políticos formais; conjunto de conceções socialmente produzidas (…)” (p. 584).

Toda a criança e o modo como se desenvolve representam o espelho do contexto social e cultural de onde a mesma é oriunda, na medida em que, segundo SARMENTO (2003), há a construção da “cultura da criança”, que se forma a partir da realidade sociocultural em que é parte integrante. Nesta relação a própria criança assume o papel de ator, promovendo a mudança cultural, pois ela além de assimilar o que lhe é transmitido ao longo das gerações, também transforma a realidade, dando-lhe um novo sentido e inovação, com base nos “dispositivos culturais produzidos para as crianças” (p. 5). Tal visão faz refletir acerca do modo como a cultura altera a brincadeira e a interação da criança. Pelo brincar a criança explora o mundo e conhece o que está para além da sua aldeia, vila ou cidade, assumindo uma relação especial com o brinquedo, que muitas vezes é matéria e outras tantas é apenas imaginário. A criança, de natureza simples e liberta, o que mais valoriza é o brincar espontâneo, por meio de um conjunto de relações (BULHÕES, 2019). Pelo brincar, segundo SARMENTO (2003), a criança potencia a diferença entre todos, pois há algo que as torna iguais, independentemente, dos seus valores, referências, capital cultural, condição sociocultural – o jogo e a construção imaginária. Através do brincar a criança desenvolve-se de forma saudável, sendo um dos direitos essenciais das crianças, que deverá ser respeitado por todas as instituições, escolares e não escolares, bem como pela comunidade em geral. Para CONDESSA E NETO (2009) o brincar é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social da própria criança, permitindo uma estruturação do pensamento, desenvolvimento de novas competências, adaptações (sociais e culturais), experimentação do jogo e da realidade. Em relação ao papel que deverá ser assumido pelas Instituições, SARMENTO (2015) refere que estas deverão apelar à promoção dos direitos das crianças e jovens, potenciando os seus benefícios e evitando os riscos.

Na opinião de ESPINOSA E GÓMEZ (2006), o jogo poderá ser visto como um potenciador sociocultural, uma vez que promove as interações, e novas aprendizagens, tornando-se uma das ocupações de preferência das crianças e jovens, no âmbito das atividades de tempos livres e de lazer. Para as autoras, o jogo representa “as tradições populares da cultura, podendo ser considerado um autêntico espelho social, onde se lê o presente das sociedades e também o seu passado” (p. 45). Em 2016, MONIZ E CONDESSA concluíram que as potencialidades do jogo consistem no reconhecimento acerca do património e da identidade cultural e social, na infância. Outros autores (AMADO, 2009;

PEREIRA & NETO, 1999) também consideram que o jogo e os brinquedos tradicionais possuem um papel crucial na dinâmica dos tempos livres, na medida em que promovem valores, comportamentos mais assertivos, comunicação (entre pares e com adultos) e exploração, independentemente da sua natureza, "seja "espontâneo ou institucionalizado" (NETO, 2009, p. 2). Segundo AMADO (2009), há uma diferenciação entre o brinquedo tradicional popular e o brinquedo artesanal e industrial, uma vez que os tradicionais populares são manifestações culturais da infância e os artesanais e industriais constituem a produção por parte do adulto (para fins comerciais ou satisfação das crianças).

Por fim, é importante realçar que os CATL desempenham um papel fundamental na educação dos mais novos, pela oferta educativa, cultural e tradicional que surge por meio da promoção das atividades (HALPERN, 1999), destacando-se o enfase que dão ao jogo e ao divertimento. BULHÕES E CONDESSA (2019), no âmbito do seu estudo, referiram que nas valências de Tempos Livres e de Lazer ocorrem potencialidades nas atividades lúdicas com vista à estimulação da aprendizagem, atitudes e valores, que integram o desenvolvimento integral da criança e do jovem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A referida investigação apresenta como objetivo principal compreender as representações dos profissionais, encarregados de educação e ex-educandos, acerca das dinâmicas educativas, culturais e tradicionais, no âmbito das atividades de tempos livres e de lazer, destinadas a crianças e jovens, pertentes a uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), com vista a refletir sobre as suas potencialidades educativas e socioculturais e pertinência para a sociedade contemporânea. O estudo é caracterizado como sendo qualitativo, definido como um estudo de caso, de natureza etnográfica e transversal-exploratória. A investigação tentou estudar em profundidade as representações dos profissionais, encarregados de educação e ex-educandos acerca das dinâmicas educativas, culturais e tradicionais, promovidas em seis CATL de uma determinada IPSS, no sentido de refletir sobre a influência que tais dinâmicas possuem na promoção das aprendizagens, comportamentos e valores das crianças e jovens. A amostra do estudo foi constituída por catorze participantes – seis profissionais de educação (2 professores; 2 animadores; 2 ajudantes); seis encarregados de educação (1 representante de cada CATL); dois ex-educandos (integraram o *Focus Group*). Para a recolha de dados fez-se entrevistas individuais e coletivas – *Focus Group*, com o objetivo de se recolher informações pormenorizadas face às observações das dinâmicas culturais e sociais (TURNER, 2010). A entrevista caracterizou-se como sendo semiestruturada, onde ocorreu de forma flexível, transparente e com liberdade de expressão, por parte do inquirido, sendo, deste modo, importante para a exploração de um fenómeno (GHIGLIONE & MATALON, 1993). Através do *Focus Group* os participantes puderem partilhar as suas opiniões face ao objetivo

do estudo (OLIVEIRA & FREITAS, 1998). É de salientar que as questões éticas foram consideradas essenciais ao longo do processo de investigação, mediante a autorização pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores e da aplicação dos consentimentos informados aos participantes. Após a fase da recolha de dados, realizou-se a análise de conteúdo, com base na análise categorial (BARDIN, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas entrevistas individuais realizadas, a uma amostra de doze profissionais de educação dos seis CATL em investigação, realizou-se a análise de conteúdo acerca das representações dos mesmos em relação ao modo como consideram que as dinâmicas educativas, culturais e tradicionais contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens, dos comportamentos e dos valores. Aquando do processo de análise, construiu-se a categoria – ACT (Atividades Culturais e Tradicionais) -, e as subcategorias – DE (Dimensão Educativa) e DS (Dimensão Sociocultural), refletindo sobre a pertinência das atividades de animação educativa e socioculturais, no âmbito do tempo livre e de lazer destinado à infância e juventude, conforme segue o quadro n.º 1.

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
1. ACT	1.1 DE	"… nós tentamos é levar alguns jogos, que façam com que eles também possam interagir entre si, o jogo do queimado, a dama, subir e descer obstáculos, contornar obstáculos, pular à corda, jogos tradicionais…" (Prof_B) "O ATL tem sempre esta preocupação… nós temos a festa dos avós, que liga estas gerações, as crianças" (Prof_A) "Vemos os meninos a contar aos pais o que estavam a brincar e como estavam a fazer e esperam que os pais venham para ver que também sabem fazer a quilo que eles faziam e é interessante ver que os próprios pais dizem realmente eu fazia assim ou não fazia assim, fazia desta outra forma…e é bonito ver esta interação. Se há esta interação e há contextualização aí sim há aprendizagem, há conhecimento, há potencialização de muitos…. na própria criança" (Prof_B) "… temos o salto à corda, brincadeiras no exterior, ao mata, portanto são jogos da antiga época… O jogo do stop, do mata, do elástico…a gente também recria estes jogos" (Anim_A) "… houve um período no nosso CATL construímos até carrinhos e eles acharam um máximo, recorrendo a caixas de fruta- Se calhar um carro que compraríamos numa loja eles não valorizavam tanto" (Ajud_A)
	1.1 DS	"…permite em termos de conhecimento, para além da consciencialização da história e da cultura onde as crianças estão inseridas, a intenção da utilização do brinquedo tradicional é esta. É saber de que forma quero utilizar, como era utilizado, como era construído, quem o construía e com que finalidade (…) se houver uma boa contextualização destas brincadeiras é uma boa forma de aprendizagem sociocultural onde eles estão inseridos (…)… quem o fazia, como o fazia, com que necessidade, porque só assim é tradicional, se não for assim passa a ser um brinquedo igual aos outros" (Prof_B) "no jogo tradicional estamos a incutir uma tradição algo que já foi dos nossos pais, dos nossos avós…Só por isso tem muito valor e a criança encara isso com muito valor, porque ao saber que o pai brincava na sua infância era com aquilo e não com um brinquedo que foi à loja e trouxe" (Ajud_C) "… a nível cultural, o CATL faz várias atividades que levam as crianças a deixar que certas tradições não se percam, como o folclore, os romeiros, e outras atividades… é uma oportunidade porque ela agora não pode entrar para o folclore que temos cá no "A", mas através do CATL ela vai continuando a não perder o gosto… com este gosto pelo folclore. E eu vou ter uma bailarina de folclore durante muitos anos (risos)" (Enc_Ed_A)

Quadro n.º 1 – Análise de Conteúdo – Entrevistas Individuais

"Atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores"

Em relação à primeira subcategoria – Dimensão Educativa (DE) -, referente à categoria – Atividades Culturais e Tradicionais (ACT) -, recolhemos que o grupo de inquiridos referiu que nos CATL promovem vários jogos de componente tradicional – jogo do queimado, pião, corda -, com vista à promoção das relações interpessoais entre os colegas e gerações mais velhas, ao desenvolvimento de uma maior aprendizagem, preparação para a vida adulta (escolhas profissionais), promoção de comportamentos cívicos e estimulação da criatividade, inovação, sentido estético e componente afetivo-emocional das crianças e jovens.

Verificamos, com na análise de conteúdo, que os profissionais têm o cuidado de enquadrar as atividades, aquando do desenvolvimento das brincadeiras e da promoção das atividades tradicionais, consciencializando, assim, a criança para a valorização do impacto que as mesmas possuem na sociedade e na cultura, tal como diz o Ajud_D, "aí costumamos a fazer uma pequena abordagem, uma pequena pesquisa porque é que se usava isso?

Porque é que se levava aquilo, para que é que servia, e as crianças ficam sobretudo curiosas, porque são coisas que já não se vê!". Segundo os participantes, os educandos também têm um papel ativo na construção dos seus próprios brinquedos tradicionais, pois para o Ajud_A "… houve um período no nosso CATL [que] construímos até carrinhos e eles acharam um máximo, recorrendo a caixas de fruta. Se calhar um carro que compraríamos numa loja eles não valorizavam tanto". Deste modo, as crianças têm a possibilidade de explorar vários recursos disponíveis e experimentar de forma natural e espontânea como podem tornar possível a construção de algo novo e de utilidade infantil, como os brinquedos e jogos tradicionais, sendo este um trabalho de partilha entre a própria criança e os profissionais, tal como fora testemunhado pelos próprios durante a entrevista. FERLAND (citado por SILVA & SARMENTO, 2017) refere que as crianças têm a capacidade de brincar com o pouco que têm, uma vez que os brinquedos mais fantasiados representam para a criança um maior reconhecimento. Para RESENDES (2012) durante o processo de construção dos brinquedos há a promoção de uma aprendizagem com significado e sentido, o que a ajuda a construir a sua história de vida. De acordo com MONIZ E CONDESSA (2016), aquando da construção do brinquedo a criança desenvolve competências nas áreas do saber, como o conhecimento do mundo e as expressões, assim como na promoção de competências pessoais e sociais. Segundo FÉLIX (2015), os brinquedos tradicionais podem ser vistos como manifestações culturais, que muitas vezes são utilizados como recursos pedagógicos nos Centros de Atividades de Tempos Livres, ao contrário das escolas, que recorrem em muito aos brinquedos mais industrializados.

Notamos que, o adulto assume um papel de envolvimento ativo e dinâmico, aquando da promoção das atividades, de forma a estimular a criança e levá-la a viver a realidade de forma plena, tal como refere um entrevistado: "a gente até entra na brincadeira juntamente com eles, a gente tenta reviver a nossa infância também!" (Anim_B). Os jogos tradicionais são potenciadores da relação entre diferentes intervenientes, uma vez que envolve a presença de vários participantes, tornando a atividade, muitas vezes, de grande grupo. Os inquiridos também salientaram que tais atividades contribuem para a diminuição da procura, pelas crianças, dos jogos tecnológicos. Para CONDESSA et al. (2009) os profissionais de educação deverão ter a preocupação de desenvolver o património cultural, atribuindo importância do jogo tradicional, como sendo representativo da cultura e tradições de um determinado povo. Através da análise realizada, observamos que as dinâmicas desenvolvidas desenvolvem uma aprendizagem interageracional, com base em atividades particulares como a "festa dos avós, que liga estas gerações" (Prof_A), em que incluem o folclore e a romaria. Os inquiridos salientaram que se nota uma ligação entre os contextos – CATL e família -, uma vez que a criança no âmbito da brincadeira tradicional apreende a mensagem transmitida e leva-a para a sua casa, envolvendo, assim, toda a família, através das experiências também partilhadas por estes, tal como: o pião, da corda, do elástico e a prática do jogo do queimado. Deste modo, este processo de comunhão

permite novo conhecimento, pois na visão do entrevistado Prof_B "se há esta interação e há contextualização aí sim há aprendizagem, há conhecimento, há potencialização... na própria criança". Esta perspetiva vai ao encontro de Amado (2009), que refere ser importante dar valor à sabedoria do passado, que é transmitida de geração em geração, devendo, deste modo, ser transmitida às crianças e jovens. Para CUNHA E KUHN (2016) as crianças provêm de uma determinada cultura, que define o seu modo de estar e agir, influenciado pelos familiares, vizinhos e comunidade em geral.

De acordo com a subcategoria – Dimensão Sociocultural (DS) -, da categoria Atividades Culturais e Tradicionais (ACT), verificamos que os participantes têm a preocupação de desenvolver atividades que possuem importância para os Açores e para o concelho, de forma a criar um sentido para os envolvidos nas mesmas atividades, tal como corrobora o Prof_B "com a inclusão dos pais nestas próprias atividades e a população em geral (…), [o] permite em termos de conhecimento, para além da consciencialização da história e da cultura onde as crianças estão inseridas, a intenção da utilização do brinquedo tradicional". Contudo, o processo de reflexão é fundamental, havendo uma componente formativa associada à própria dinâmica, pois "se houver uma boa contextualização destas brincadeiras é uma boa forma de aprendizagem sociocultural onde eles estão inseridos (…) quem o fazia, como o fazia, com que necessidade, porque só assim é tradicional, se não for assim passa a ser um brinquedo igual aos outros" (Prof_B). Segundo PEREIRA et al. (2009), a utilização do recurso dos jogos e atividades tradicionais são uma forma de "partilhar o património cultural de cada região" (p. 113).

Outras dinâmicas culturais, desenvolvidas no CATL, são as visitas de enriquecimento cultural, pois possibilitam conhecer outras realidades e vivenciar outras possibilidades, conquistando uma maior igualdade de oportunidades entre todos, pois para o Enc_Ed_F o seu educando "gostou de ir para o Museu… são coisas assim que eles gostam, nunca foram ver, o CATL aproveita para lhes mostrar e eles gostam" (Enc_Ed_F). Esta experiência educativa permite também adquirir novas aprendizagens fruto do contacto com novos saberes. Também a componente mais artística, associada à cultura, manifesta-se uma aprendizagem sociocultural, como é o caso do folclore, como refere o Enc_Ed_A "através do CATL ela vai continuando a não perder o gosto... e eu vou ter uma bailarina de folclore durante muitos anos". Notamos, assim, que para os entrevistados este encontro entre a arte e a cultura, no âmbito dos tempos livres das crianças, possibilita uma transmissão cultural ao longo das gerações, preservando a riqueza do património material e imaterial. Outro inquirido refere que "no jogo tradicional estamos a incutir uma tradição algo que já foi dos nossos pais, dos nossos avós…só por isso tem muito valor… porque ao saber que o pai brincava na sua infância era com aquilo e não com um brinquedo que foi à loja e trouxe" (Ajud_C). De acordo com a perspetiva dos participantes, recolhemos que o contexto possui efeitos sobre a dinâmica das atividades, uma vez que as próprias atividades não decorrem de forma isolada e representam a identidade de um povo, nomeadamente os seus usos e

costumes, como se pode verificar pelo depoimento do Enc_Ed_C "… fazem estas festas e atividades, e eles gostam disso há um desenvolvimento para eles… é uma mais-valia para a freguesia". Porém, para os inquiridos tais atividades também permitem uma preparação para o futuro, incutindo nos mais novos as representações culturais, tal como refere o Anim_B, "a nível de cultura a gente deve continuar sempre a ir buscar um bocadinho da nossa terra e dos nossos antepassados para o presente. E também adaptá-los um bocadinho ao que nós estamos a viver. Eu acho que a gente desenvolve".

No âmbito da entrevista coletiva – *Focus Group (FG*), realizou-se a análise de conteúdo, mantendo-se o sistema de categorização, com uma categoria e duas subcategorias (DE e DS), de acordo com o quadro n.º 2 – Análise de Conteúdo – Entrevista Coletiva – *Focus Group* – Atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores.

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo selecionadas
1. ACT	1.1 DE	**Excerto 6** "… a romaria que é de cariz tradicional, é uma romaria infantil e que sai as crianças e vão por algumas freguesias e é rotativo… vivemos também a Páscoa, as tradições da Páscoa….depois temos o Espírito Santo, muitas vezes participamos no desfile da freguesia" Prof_B_FG "As colheitas…" AJud_B_FG "… é uma festa tradicional de zona do concelho RGA e vão todos vestidos de forma tradicional, dinamizar atividades ou jogos tradicionais… a festa de natal em grande com as famílias… é a atividade que por si só que se dedica ao convívio entre CATL…" Prof_B_FG "Temos também o pão por Deus. O Halloween que não é tanto uma tradição nossa, mas…" Ajud_B_FG
	1.2 DS	"… o contacto entre a criança e a comunidade, e a cultura social e o tradicional, ou seja, é necessário passar de geração em geração estas tradições" PC_ex_FG "Algumas têm uma relação estreita com a comunidade, mas nem todas têm. O espírito Santo tem, dinamização de algumas atividades….romaria… colheitas…" Prof_B_FG … Tem a festa dos avós que a gente não falou tem haver com a ligação com a comunidade". Prof_B_FG

Quadro n.º 2 – Análise de Conteúdo – Entrevista Coletiva – *Focus Group*

"Atividades potenciadoras de aprendizagens, comportamentos e valores"

A entrevista coletiva permitiu-nos discutir os tópicos centrais que se destacaram após a realização da análise das entrevistas individuais, recebendo, assim, um cruzamento de diferentes intervenientes, nomeadamente os profissionais, encarregados de educação e e-educandos. Neste sentido, recolhemos que, face à categoria das Atividades Culturais e Tradicionais, o jogo na vertente tradicional careceu novamente de uma enorme valorização, uma vez que possibilita reviver o passado, promovendo simultaneamente diferentes competências essenciais ao sucesso educativo da criança, assentando em três premissas – desenvolvimento, identidade e lazer, conforme segue na figura n.º 1.



Figura n.º 1 – Premissas do Jogo Tradicional

(Fonte: BULHÕES & CONDESSA, 2022)

A figura n.º 1 apresenta-nos três premissas essenciais na análise do jogo tradicional, sendo estas: o desenvolvimento, na medida em que pressupõe a estimulação no crescimento da criança, ao nível das suas competências; a identidade, uma vez que representa o sentido identitário do próprio jogo no âmbito de uma determinada cultura ou tradição popular; o lazer, porque proporciona aos intervenientes divertimento, recriação e bem-estar. Na sua generalidade assenta numa educação para a cidadania, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e de valores. Na perspetiva de Pereira et al. (2009), tais jogos tradicionais promovem uma maior aprendizagem e o desenvolvimento em área como a motricidade, a sociabilidade e o sistema cognitivo da criança, num ambiente de lazer e de liberdade. A destacar as festividades religiosas e profanas, os participantes assinalaram as seguintes: a romaria, a páscoa, os santos populares, o natal, o folclore e as colheitas. Para o Prof_B_FG, o vestuário tem um impacto bastante acentuado, na medida em que caracteriza a própria atividade, definindo a sua própria identidade, pois "vão todos vestidos de forma tradicional, dinamizar atividades ou jogos tradicionais, participam na atividade, da colheita".

Em relação à dimensão sociocultural notamos que, o grupo discutiu que é crucial a criança ter a liberdade de contactar com a realidade exterior, pois "… o contacto entre a criança e a comunidade, e a cultura social e o tradicional, ou seja, é necessário passar de geração em geração estas tradições" PC_ex_FG. Para os inquiridos o espaço CATL promove um conjunto de atividades potenciadoras desta relação com o contexto sociocultural, através da festividade do Espírito Santo, da Festa dos Avós, da Festa das Colheitas e das romarias infantojuvenis. Ainda, de acordo com a mesma dimensão, realçamos que as ACT possibilitem enquadrar historicamente as mesmas ao nível social, cultural e identitário, constituem assim marcas do património cultural material e imaterial. Para SILVA (2017), um dos papéis das instituições sociais e educativas é promover condições de preservação

do património, educando as crianças para a sua valorização e reconhecimento. Também MONIZ E CONDESSA (2016) no seu estudo que os profissionais de educação reconhecem o "património cultural regional no desenvolvimento dos conteúdos" (p. 89), desenvolvem estratégias de promoção dos jogos tradicionais, a fim de contribuir para uma maior formação pessoal e social. De acordo com a dimensão educativa, no âmbito da promoção das dinâmicas culturais e tradicionais, cabe ao profissional de educação contextualizar teoricamente a referida atividade, incutindo nas crianças uma maior aprendizagem e consciencialização do seu impacto e desenvolvimento. Para FÉLIX (2015), os educadores/professores reconhecem o potencial do património cultural na construção da componente letiva, porém, também valoriza que deveria haver um maior reconhecimento e preocupação em integrar as áreas do saber. Face à recolha dos dados percebemos que os mesmos desenvolvem a criatividade da criança, a promoção de valores e ao nível educativo tem um impacto crucial pois permite reconhecer o papel da sociedade e da cultura popular.

CONCLUSÕES

O estudo qualitativo acerca das dinâmicas educativas, culturais e tradicionais desenvolvidas nos Centros de Atividades de Tempos Livres, destinados a crianças e jovens em idade escolar, possibilitou uma maior reflexão em torno do seu impacto ao nível académico, familiar e cultural, na medida em que as mesmas constituem um motor na promoção de competências pessoais e sociais, bem como no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, que fortificarão as crianças, enquanto alunas e agentes culturais e sociais, tanto da realidade presente ou futura. De acordo com a análise de conteúdo realizada concluímos com o estudo que as dinâmicas educativas, culturais e tradicionais na infância possibilitam conhecer e desenvolver uma aprendizagem em relação à componente histórica e cultural de cada contexto e festividade, dotando as crianças de capacidades para se preparar para os desafios futuros, com base na educação para a cidadania – comportamentos responsáveis, capacitação de valores cívicos e reconhecimento dos seus direitos -, e na promoção de brincadeiras de natureza cultural e tradicional, que se pauta pela herança cultural recebida ao longo das gerações. Outra conclusão do estudo foi que os acontecimentos festivos possuem características religiosas, populares e tradicionais, com vista a uma relação entre comunidade e família.

Nos diferentes contextos onde a criança íntegra está sempre em contante aprendizagem, pelas relações estabelecidas, pela participação e envolvimento e para forma como reflete acera das informações que apreende. Deste modo, esta aprendizagem surge num ambiente de educação formal, não formal ou até mesmo informal, tal como refere SARMENTO (2015) "a criança aprende na sala de atividades, mas também, no museu, no centro cultural, no jardim (…), [pois] o lugar da educação da criança estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço" (p. 83). O brincar

torna-se uma estratégia importância da infância de aprendizagem, sejam das regras, valores, atitudes ou conceitos, integrados numa determinada cultura (CONDESSA, 2009). Por último, realça-se o papel que os CATL desempenham no dia a dia das crianças, com base nas atividades de animação educativa e sociocultural, que decorrem em ambiente de sala, no exterior ou até mesmo em espaços a visitar, o que possibilita a promoção de potencialidades formativas para um desenvolvimento de qualidade da criança e do jovem.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. Contextos histórico-culturais de uma arte infantil: os brinquedos tradicionais populares. *In* I. C. CONDESSA (Org.), (**Re) aprender a brincar: da especificidade à diversidade** (pp. 53-69). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT. 2009.

ARAÚJO, M. J. **Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL**. Porto: Livpsic. 2006.

BARBINI, B. Actividades de tiempo libre y uso de espaços recreativos de los jóvenes em mar del plata. **Portal de promoción y difusión** pública **del conocimiento académico y científico**, *2*(2), 115-132. 1998. Recuperado de http://nulan.mdp.edu.ar/227/.

BARDIN, L. (2020). **A análise de conteúdo**. Edição revista e actualizada. Lisboa: Edições 70. 2020.

BULHÕES, P. C. **As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).** Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. 2019.

BULHÕES, P. C., & CONDESSA, I. A criança e o seu desenvolvimento em atividades lúdicas e físico-motoras uma reflexão sobre instituições de tempos livres. *In* **INFAD Revista de Psicologia Internacional Jounal of Developmental and Educational Psychology**, *2*, 51-62, 2019. Doi: ISSN:0214-9877.

CONDESSA, I. C. Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares relatos de estagiários a educadores de infância e professores do 1º CEB. *In* J. PINHAL, F. A. COSTA, & A. R. FARIA (Orgs.), Atas do XIII Colóquio da AFIRSE Portugal: **As pedagógicas na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores** (pp. 266- 276). Lisboa: AFIRSE Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2017.

CONDESSA, I. C. A Educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. *In* I. C. CONDESSA (Org.), **(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade** (pp. 16–35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT. 2009.

Condessa, M. I., FORTUNA, M. M., CASTANHO, M. G. B., FIALHO, A. F. F., & MEDEIROS, M. R. M. A. A criança e a cultura regional açoriana: contributos de um olhar sobre o brincar. **Arquipélago: Ciências da Educação**, (10), 281-305. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.3/4236. 2009.

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS. Unicef. Recuperado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. 2004.

CUNHA, A. C., & KUHN, R. (2016). Reflexões: a criança, o brincar e a infância… do "outro lado do espelho". *In* F. I. FERREIRA, C. I. ANJOS do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: **Investigação, formação docente e culturas da infância** (pp. 594-602). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf. 2016.

CENTRO DE RECURSOS DE APOIO INTEGRADO (CRAI). **Missão, Enquadramento e Estratégias de Desenvolvimento.** Instituto de Ação Social, Açores. 2012.

ESPINOSA, I. M., & GÓMEZ, P. S. Ocupaciones de tiempo libre: Uma aproximación desde lá perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necessidades humanas. **Revista Chilena de Terapia ocupacional,** (6), 39-48. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_completa/0,1371,SCID=20956%26ISID=729,00.html. 2006.

FÉLIX, D. S. S. **A cultura infantil açoriana: um olhar de educadores de infância e professores do 1º ciclo**. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. 2015.

FURTADO, O., & SERPA, M. D. Educação escolar e extraescolar. *In* I. E. REGO, & S. N. CALDEIRA (Orgs.), **Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em Psicologia** (pp. 99-126). Braga: Psiquilíbrios: Edições. 2013.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora. 1993.

SEQUEIRA, A., & PEREIRA, B. **Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL: um estudo de caso.** Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. 2004.

HALPERN, R. **After-school programs for low-income children: promise and challenges. The future of children**, *9*(2), 81-95. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/1602708. 1999.

MONIZ, A., & CONDESSA, I. O currículo regional na educação pré-escolar - análise de um ensaio realizado em contexto de estágio. *In* F. I. FERREIRA, C. I. ANJOS, A. A. DUARTE, E. FERNANDES, N. H. R. FRANCO, S. E. SANTOS, & T. SARMENTO (Orgs.), Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: **Investigação, formação docente e culturas da infância**. (pp. 82-91). Santo Tirso: Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf. 2016

NETO, C. A criança e o jovem: perspetivas de investigação. *In* B. PEREIRA, & A. PINTO (Orgs.), **A escola e a criança em risco – intervir para prevenir** (pp. 31-51). Porto: Edições ASA. 2001.

NETO, C. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspetiva ecológica. *In* I. C. CONDESSA (Org.), **(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade (**pp. 16–35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT. 2009.

OLIVEIRA, M., & FREITAS, H. **A realidade operacional do Focus Group como investigação qualitativa, feedback de uma experiência monitorada**. Recuperado de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1998-ai-09.pdf. 1998.

PEREIRA, B., PALMA, M., & NÍDIO, A. Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. *In* I. C. CONDESSA (Org.), **(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade** (pp. 103 - 114). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e FCT. 2009.

PEREIRA, B., & NETO, C. Saberes sobre as crianças. *In* M. PINTO, & J. SARMENTO (Orgs.), **Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal** (pp. 85-107). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1999.

RESENDES, R. C. S. **As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança: Uma abordagem a práticas da educação física na educação básica.** Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada. 2012.

RIBAS, A. F. P., & MOURA, M. L. S. (2006). **Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. Psicologia em Estudo**, *11*(1), 129-138. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000100015. 2006.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância.** Texto produzido no âmbito das Atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Projeto POCTI/ CED/ 49186/ 2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 2003.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, *6*(3), 581-602. doi: 10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602. 2011.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda de educação de infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In* V. C. Araújo (Org.), **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspetivas** (pp. 61-89). Vitória: Edufes. 2015.

SEQUEIRA, A., & PEREIRA, B. Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL: um estudo de caso. Comunicação apresentada no VIII **Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais,** Coimbra. 2004

SILVA, A. N. Brincar e aprender. Aprender a brincar. *In* T. SARMENTO, F. I. FERREIRA, & R. MADEIRA (Orgs.), **Brincar e aprender na infância** (pp. 11-22). Porto: Porto Editora. 2017.

SILVA, M. C., & SARMENTO, T. O brincar na infância é um assunto sério…. *In* T. SARMENTO, F. I. FERREIRA, & R. MADEIRA (Orgs.), **Brincar e aprender na infância** (pp. 39-56). Porto: Porto Editora. 2017.

SILVA, M. C. F. **Do jardim de infância ao centro de atividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar.** Dissertação não Publicada. Universidade do Minho do Instituto de Educação, Minho. Recuperado de: http://hdl.handle.net/1822/13826. 2010.

TURNER, D. W. Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators.**The Qualitative Report,** *15*(3), 753-760. Recuperado de: http://nsuworks.nova.edu/tqr/vo. 2010.

CAPÍTULO 13

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE

Data de aceite: 01/04/2022

Regina Aparecida de Morais
Universidade Estadual de Minas Gerais
Cláudio — Minas Gerais — Brasil

RESUMO: Este artigo objetiva socializar resultado de uma pesquisa sobre como as representações docentes se relacionam com o desenvolvimento das práticas letradas na educação básica. Trata-se de seus reflexos sobre tarefas, ações e atividades que compõem o trabalho docente. Suas bases teóricas são: interação social (VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2003), elementos socio-históricos e culturais para o desenvolvimento das pessoas (VIGOTSKY, 1987; BRONCK4RT, 2006, 2014), 0 trabalho docente (MACHADO; ABREUTARDELLI, 2005), Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCW, 2000), gênero textual (KLEIMAN,• CECINEROS,• TINOCO, 2013; DOLZ,• NOVERRAZ,• SCHNEUWLY, 2004) e de Letramentos (KLEIMAN, 2007). Relata aspectos de um estudo de caso/ etnográfico, desenvolvido em instituições públicas. Os dados — advindos de entrevistas, questionários, Projeto Político-Pedagógico de cada escola e diário de campo da pesquisadora - foram examinados sob a ótica da Análise do Discurso (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) e da Semântica Argumentativa (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). Revelam que as RS que interferem no agir docente refletindo sobre o trabalho coletivo, o planejamento cotidiano e recai sobre as práticas didáticas desenvolvidas no interior da escola. Tais interferências expressam, concomitantemente, um movimento de manutenção e de mudança sobre as próprias representações e sobre as práticas profissionais. Os docentes veem-se interpelados pelas injunções e negociações que restringem as próprias ações. Essas restrições manifestam-se nos processos de planejamentos coletivos e individuais e expressam contradições diante dos objetivos enfim, os professores encontram possibilidades para agir na direção de mudanças e/ou transformações marcadas pelos posicionamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Agir docente. Planejamento.

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE PREFIGURATION OF THE TEACHING ACT

ABSTRACT: This article aims to socialize the result ofresearch on how teaching representations are related to the development of literate practices in basic education. It is about their reflections on tasks, actions and activities that make up the teaching work. Its theoretical bases are: social interaction (VOLOCHiNOV, 2004; BAKHTIN, 2003), socio-historical and cultural elements for the development ofpeople (VIGOTSKY, 1987; BRONCKART, 2006, 2014), teaching work (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005), Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCHI, 2000), textual genre (KLEIMAN,• CECINEROS,• TINOCO, 2013; DOLZ,• NOVERRAZ,• SCHNEUWLY, 2004) and Letramentos (KLEIMAN, 2007). It reports aspects of a case / ethnographic study, developed

in public institutions. The data - from interviews, questionnaires, the Political-Pedagogical Project of each school and the researcher's field diary - were examined from the perspective of Discourse Analysis (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) and from Semantics Argumentative (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). They reveal that the SR that interfere in the teaching act reflecting on the collective work, the daily planning andfalls on the didactic practices developed inside the school. Such interferences concomitantly express a movement of maintenance and change over their own representations and professional practices. Teachers are challenged by injunctions and negotiations that restrict their own actions. These restrictions are manifested in the collective and individual planning processes and express contradictions regarding the objectives. Finally, teachers find possibilities to act in the direction of changes and / or transformations marked by the positions.
KEYWORDS: Social representations. Acting teacher. Planning.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre um recorte da pesquisa acerca do agir docente na Educação Básica. Realizada, em Divinópolis (MG), entre 2015 e 2019, seu objetivo era examinar a força das representações docentes na construção das ações e atividades que compõem o trabalho do professor como agente no processo de letramento escolar. Neste artigo, optamos por refletir sobre as relações entre algumas representações sociais selecionadas a partir do resultado dessa pesquisa e os processos de planificação do trabalho de ensino da língua. Essas reflexões explicam sobre como o trabalho a ser prefigurado na Unidade Escolar se faz contraditório nas vozes dos professores. Para tanto, a partir de três gêneros discursivos materializados no processo de coleta de dados (entrevista, questionário e diário reflexivo) foi possível chegar a resultados interessantes sobre elementos significativos no tocante a ação docente. Nossas colaboradoras, professoras da Educação Básica, nos cederam individualmente uma entrevista, responderam um questionário e permitiram 15 horas de observação de seu trabalho em sala de aula e uma cópia de trecho PPP (Projeto Político Pedagógico), os quais não trouxeram para a análise, pois o trecho apenas contextualiza a instituição. Para analisá-los, trabalhei com alguns elementos da Análise do discurso, representada por Ducrot (1987), KOCH (19965, 2002, 2003) e Authier-Revuz (1990). Trazemos alguns recortes de sua fala que se fazem significativos para o tema enfocado neste artigo. Ao final do trabalho conclui-se que as RS orientam o agir dos professores entrevistados o silenciamento das práticas de planejamento, visto que em suas representações o livro didático e o conhecimento tácito são elementos fundamentais no planejamento do trabalho escolar. Apresentamos alguns quadros que permitem sintetizar alguns conteúdos da pesquisa original. Para uma visão panorâmica, trataremos do tema, perseguindo os seguintes subtítulos: representações sociais: lentes pelas quais as pessoas enxergam o mundo; representações Sociais e prefiguração do trabalho docente, capacidades letradas, a prefiguração do trabalho na voz das professoras.

2 | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: LENTES PELAS QUAIS AS PESSOAS ENXERGAM O MUNDO

O conceito de representação social consiste em uma microteoria aplicável no estudo de temas sociais, humanitários e discursivos. Para sua compreensão, foram visitados autores como Moscovici (2007), Py (2004), Guareschi (2000, 2003) e Oliveira (2017) numa interface com a abordagem habermasiana sobre os mundos representados: mundos objetivo, social e subjetivo. Embasam ainda a pesquisa os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Essas abordagens permitem compreender como as RS interferem nos processos educacionais, especificamente nos estudos das práticas letradas na Educação Básica. Foram explorados autores que contribuem para refinar a definição de estratégias metodológicas que permitiram identificar e selecionar as RS emergentes das entrevistas e dos questionários por meio dos quais os professores contribuíram com esta pesquisa.

No diálogo entre interface entre Agir Comunicativo (HABERMAS, 1990) e Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999) compreendeu que os signos são resultados de negociação, logo revelam o caráter coletivo. Assim os estudos sobre o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social, apontam as representações como construções individuais e coletivas e a partir da compreensão e da nossa percepção de mundo dos sujeitos, bem como daquilo que acreditamos e dos juízos que fazemos das coisas.

Nesse sentido, essa teoria possibilitou o entendimento de como os professores se posicionam e como suas ações são modificadas a partir das representações, uma vez que possibilitam a interpretação do mundo e orientam as experiências individuais e coletivas em ações sobre a vida cotidiana, as instituições (mundo objetivo), as convenções, regras e leis sociais (mundo subjetivo) e sobre si, seus valores, seus sentimentos, seus desafios e suas potencialidades (mundo subjetivo), conforme afirma Morais (2019). A interação entre os mundos representados modifica o agir estratégico (planejamentos e projeções) e pelo agir comunicativo (ação linguageira utilizada n construção de um consenso). Associar os mundos representados ao conceito de Representações Sociais propiciam o diálogo entre Moscovici (2007), para quem as representações se interligam a convenção e a prescrição e Machado (2005), que exploram a ideia de trabalho prescrito e trabalho real — idealização e realização de trabalhos docente.

O trabalho prescrito se monta a partir de um processo de representação que se faz coletivo, marcado por experiências vividas, por injunções sociais e políticas, no caso, um exemplo dos documentos oficiais de parametrização educacional. Segundo Oliveira (2017), Durkheim trabalha com o conceito de representações coletivas, ou seja, processamentos mentais capazes de representar o pensamento das pessoas sobre si e sobre o mundo. As representações coletivas se referem às formas de conhecimento e podem orientar - guiar-as ações de uma pessoa ou de um grupo. “Todas as interações humanas, surjam elas entre

duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações" (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Estas não são criadas por alguém, individualmente, mas na interação e na cooperação entre sujeitos. A partir das contribuições de Durkheim, Moscovici criou o conceito de 'representações sociais'. Para ele não há como separar o social e o individual, porque eles se ligam de maneira dialética. Ele afirma que essas representações se dão por meio da comunicação, o que evoca a estreita relação entre discurso e a teoria das representações sociais.

Ao se falar em discurso, faz-se interessante trazer à cena os estudos de Oliveira (2017) e de Bernardo Py(2004). A partir do referido autor, destacamos três traços que marcam a noção de representações sociais:

- Referem-se a uma teoria aplicável a fenômenos determinados, tomados como aparentes;
- são captadas no discurso, por meio do qual os sujeitos podem identificá-las, distanciarse delas, a fim de revê-las e modificá-las;
- são difundidas num grupo social, mas isso não significa unanimidade da adesão a uma representação social determinada (PY, 2004).

Esses traços revelam como as RS objetivam - expressam mais concretude - elementos aparentes de uma realidade, facilitando a sua conservação ou a sua modificação. Num movimento dialético, as mudanças que podem instaurar-se sobre concepções diversas, sobre projeto, sobre instituições, bem como sobre as próprias RS e sobre os discursos individuais e coletivos.

2.1 Representações Sociais e prefiguração do trabalho docente

Diante disso, a pesquisa realizada origina de inquietações sobre como o processo de mudanças na realidade escolar. Embora venha se efetivando, de forma significativa nas últimas décadas, um processo de ensino significativo, que rompe com práticas estruturalistas, dissociadas das esferas discursivas, que circundam o mundo de leitura de alunos e professores, muitas críticas recaem sobre o ensino da língua na escola quando atuamos em cursos que propiciam ao aluno o estágio supervisionado relacionado ao ensino da língua materna. Desde a década de 80, os estudiosos e pesquisadores, de diferentes abordagens, têm focado seus trabalhos rumo a uma educação progressista, em que se fortalecem concepções de língua, de aprendizagem e de ensino, e, sobretudo rumo à valorização de práticas didáticas cuja participação do aluno no processo é fundamental assim como a capacidade de interação com os sujeitos, com a comunidade, com os objetos de conhecimento e a diversidade textual que possibilita sua inserção e comunicação com a sociedade.

O fato é que antes de iniciarmos, o processo de pesquisa, a realidade escolar era representada por numa visão dual: uma escola conservadora X uma escola transformadora. Foi necessária uma leitura dialética da realidade, capaz de perceber o fazer decente de

uma maneira mais orgânica, num cenário com diferentes representações que tornam o espaço um espaço conforme aponta Saviani (1999) espaço de contradições e de disputa de projetos de sociedade e de educação. O ensino da língua é uma dimensão da educação escolar e ela se constrói na complexidade do contexto socio-histórico que envolve a educação, portanto ele se faz de acordo com as escolhas e atuação dos docentes, sobretudo, atravessado conforme aponta Foucault (2008), pelas vozes que expressam a prefiguração oriunda do sistema educacional, do sistema de ensino e pelas suas injunções, assim como pelas injunções sociais marcadas por saberes científicos ou empíricos. O fato é que a realidade educacional traz em si uma complexidade interessante.

> Segundo Cordeiro (2017), a BNCC toma os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem a serviço do desenvolvimento de habilidades. Comparando suas constatações com as de Gontijo (2018), encontramos convergências, pois ambas identificam no discurso o entendimento de língua como interação, mas consideram as propostas distanciadas da perspectiva sociointeracionista na medida em que, na BNCC, se afirma que "a preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna" (GONTIJO, 2015, p.187). Segundo Cordeiro, a BNCC apresenta pressupostos estruturalistas, apesar da busca de consonância com a concepç„ão sociointeracionista de língua/linguagem, pois considera as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam e explora a noção de gêneros do discurso como objeto de estudo (MORAIS, 2019, p.37)

A BNCC se, mostra assim preocupada com o letramento, o que é compreendido como práticas sociais de linguagem, as quais envolvem de alguma maneira tecnologias de comunicação como a escrita, que a cada dia mais se insere num contexto de multimodalidade. Nessa circunstância, o termo é considerado em sua funcionalidade, logo se ressalta a importância da exploração dos gêneros discursivos considerados como constitutivos das referidas práticas desses elementos são observados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fortalecem-se no CBC, na BNCC e nos referenciais curriculares de Minas Gerais.

Gontijo (2018) fala sobre como o contexto situacional de produção da BNCC propicia aparente contradição marcada pela presença de vozes estruturalistas e vozes interacionista predominantemente no texto. Essa dissonância pode ser observada como diferentes vozes que expressam diferentes posicionamentos, assim como diferentes afiliações teóricas. Em meio a Essas vozes podem ser detectadas algumas representações sociais, alguns construtos teóricos, dentre injunções de ordem oficial.

2.2 As representações sociais dos professores sobre as práticas letradas e alguns protótipos que contribuem para o desenvolvimento das práticas letradas

Haverá uma convergência entre o discurso do professor de língua portuguesa e o discurso dos sistemas educacionais e de ensino representado pelos documentos

parametrizadores que orientam essa área? Partimos então da concepção de língua que desde a década de 80 se fortalece ao subsidiar a ação desse professor ao organizar seus currículos e preparar seus materiais didáticos, assim como ação das editoras na publicação de livros didáticos e paradidáticos.

Neste, caso, a língua como, interação verbal (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 2004), os estudos de Bonckart (1999, 2004a, 2004b, 2006) Schenewly, Dolz e Rojo (2004) Schenewly e Dolz (2004) representante do Sócio-Interacionismo discursivo que orienta o ensino da língua, a partir da didatização dos gêneros discursivos e o ensino da língua como uma atividade social. Por gêneros discursivos, entendemos "[...] tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por meio deles se desenvolvem as práticas de linguagem na instituição escolar e na sociedade, o que amplia as capacidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita. De fato, essas práticas são ensinadas e apreendidas fora da escola, mas cabe à escola, investir no desenvolvimento da fala, da escuta, da escrita e da leitura — sobretudo, cabe a ela do desenvolvimento das capacidades letradas. Hoje, sua tarefa se amplia e requer novas práticas didáticas, visto que as tecnologias têm ampliados os processos interativos envolvendo diferentes gêneros discursivos, alguns privilegiados pelas multissemioses.

Assim, para além da linguagem verbal, a multimodalidade também se apresenta como um objeto de estudo no ambiente escolar, visto que os processos internacionais se inserem não somente nos suportes como livros, revistas, jornais, em predominam a escrita. Os avanços das novas tecnologias modificaram a comunicação entre pessoas estabelecendo redes, redes sociais que propiciam multissemioses que garantem múltiplas interações. A tecnologia aparece nos discursos docentes (entrevistas) como algo positivo quando se fala na exibição de filmes, principalmente sobre as presenças de retextualização de obras literárias escritas em textos fílmicos. Ela aparece também contraditoriamente como uma vilã que "rouba o espaço da leitura" (fala de uma das entrevistadas). Essa metáfora apresentada de forma forte no seu discurso revela uma RS dessa professora, o que sugere que a leitura estaria presa aos livros.

Ao conversar com as professoras sobre as práticas didáticas, sobre o papel da escola numa sociedade letrada, pelos seus discursos captamos a ideia de que é papel da escola ir além da escola, o que pode significar que o ensino da língua deve extrapolar o ambiente escolar, ou seja, ensinar língua requer considerar para além da escola, os contextos sociais em que ocorrem práticas de linguagens em suas situações comunicativas. A utilização do operador argumentativo além nos sugere a compreensão da língua numa perspectiva social, ou seja, estudar a língua requer mais do que os conteúdos estritamente escolares, pois precisa se relacionar às práticas sociais. Entretanto, observa-se pelos registros no diário reflexivo que as tarefas desenvolvidas não são planejadas com bases em situações concretas. Por outro lado, no mesmo diário, há relatos de atividades didáticas como o uso da biblioteca e a realização de debates, que demonstram a tentativa de desenvolver

o ensino da leitura e o desenvolvimento da oralidade pautado em situações concretas de comunicação.

Tanto o debate quanto a atividade de leitura se configuram como uma prática didática que lidam com práticas sociais de linguagem a partir de gêneros que circulam socialmente. As aulas de leitura tinham como suporte o livro literário e o debate se dava a partir dos filmes, produções em DVD, produções midiáticas, que circulam socialmente. Outra representação social identificada por meio das entrevistas consiste em compreender que a escola ainda precisa investir mais enquanto agente de letramento, quando uma das professoras traz uma nova metáfora: é papel da escola ampliar horizontes.

> Eu penso que o papel da escola, mesmo, é ampliar a mente, é ampliar o horizonte deles, mostrar, sair mesmo dessa roda viva que eles vivem.

Outra metáfora que nos mostra uma RS trata-se da associação do crescimento da utilização das tecnologias de informação em relação à utilização de livros como suporte de leitura a ideia de um roubo (roubo do espaço).

Essa representação nos sugere também a voz de outrem que não se mostra, mas constitui os dizeres de que expressam que já algo errado com a utilização da tecnologia nos tempos modernos significa algo injusto e negativo posto que o livro ocupa um espaço que está sendo roubado. Todo roubo é condenado.

O ser humano compreende a realidade a partir de representações que orientam análises do mundo objetivo, sua inserção no mundo social e suas vivências no mundo subjetivo. Essas crenças e representações que são construídas nas dimensões individuais e coletivas são frutos dessa interação com os mundos acima apresentados. A expressão mundo nos remete não a ideia de um mundo coisificado, mas constituídos de seres em ação e em transformação.

Essas construções se dão ao longo da história como parte do processo sociocultural, que se mobiliza pelas práticas sociais permeadas pela linguagem. Considerando-se que vivemos numa Sociedade grafocêntrica, o desenvolvimento das capacidades letradas é inerente ao desenvolvimento humano, por isso se constitui como objeto de trabalho da área de língua Portuguesa no interior das escolas que compõem o sistema educacional brasileiro.

Optando por explorar o conceito de representações sociais para entender a relação do professor com o mundo social e sua ação no interior da escola, necessariamente exploramos os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao cruzá-los com os documentos oficiais, percebemos um contraste entre como os estudos científicos apontam para inovações e revisões nos processos de ensino aprendizagem, como ocorre por exemplo com os protótipos de ensino da língua portuguesa (ISD, Pedagogia de Projetos, PDG, Projeto de Letramentos), sobre os objetos (conteúdos) de trabalho como os gêneros do discurso, como uma abordagem reflexiva sobre os estudos gramaticais. O agir docente

traz em si aspectos teóricos, práticos, valorativos (crenças e valores) que possibilitam avanços cotidianos em meio às práticas cristalizadas.

Essas práticas "cristalizadas" nos evocam os estudos sobre os processos de estabilização que compõem o cerne das representações sociais juntamente com os processos de mudanças, que oportuniza, inclusive, modificações nas próprias representações sociais.

2.3 O que se entende por capacidades letradas neste contexto?

As Representações sociais estudadas neste artigo foram captadas do discurso das três professoras. Para identificá-las foram analisadas metáforas, como exemplificamos acima, por meio de marcas da heterogeneidade discursiva, categoria selecionada relacionada à pluralidade de vozes que entrelaçam num mesmo discurso (categorias relativas à metodologia da AD Análise do Discurso). Que vozes atravessaram os discursos dos professores colaboradores? (Entre essas vozes, destacamos algumas injunções sociais, marcadas pela voz do Sistema Educacional representado por gestores e documentos de parametrização), pela voz dos cidadãos em geral que compreendem que cidadania, emancipação/ascensão social corresponde à aprovação no vestibular, nas provas do Enem ou daqueles políticos elou educadores apontam as avaliações sistêmicas e seus resultados como referência de qualidade da educação.

Em contraposição aos elementos colocados acima, o ensino da língua se relaciona ao desenvolvimento das capacidades letradas, que se apresentam a partir dos estudos de Rojo (2004). Nesses termos, o quadro abaixo apresenta a partir de Rojo (2004), algumas das capacidades letradas que se configuram como objetos de ensino da língua. Seu trabalho expõe essas capacidades com base em diferentes abordagens assim como nas unidades escolares também se fazem presentes diferentes metodologias e posições dos professores quanto ao ensino da língua.

Capacidades focadas na teoria da decodificação	Capacidades focadas na teoria da compreensão (cognitiva e metacognitiva)	Capacidades focadas na teoria da interação entre o leitor e autor
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.	Ativação de conhecimentos de mundo.	Recuperação do contexto de produção do texto.
Dominar as convenções gráficas.	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto.	Definição de finalidades e metas das atividades de leitura.
Conhecer o alfabeto.	Levantamento de hipóteses.	Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático).
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.	Checagem de hipóteses.	Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo).
Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	Localização elou cópia de informações.	Percepção de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da lin ua em verbal
		escrita.
Saber decodificar palavras e textos escritos.	Comparação de informações.	
Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.	Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes).	
Ampliara sacada[1] do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura.	Produção de inferências locais e globais.	

Quadro 1 - Capacidades letradas sob o viés de Rojo (2004)

Fonte: MORAIS, 2019.

Focamos neste trabalho nas capacidades apresentadas com base na visão interacionista, no entanto, entendemos que nos processos educativos dentro e fora do ambiente escolar todas as capacidades destacadas por ROJO devem ser consideradas. Relacionando-as à discussão sobre o trabalho docente, torna-se válida sua à associação à prefiguração do trabalho docente aqui representada pela BNCC. Ao abordar o desenvolvimento dessas capacidades, a BNCC (2018) orienta o seu desenvolvimento explorando como habilidades e direitos de aprendizagem, apresentando para toda a educação básica eixos de aprendizagem relacionados a essas capacidades.

Em relação à base, os gêneros discursivos e multimodalidade se tornam objetos de

1 Segundo Kleiman (2002), a leitura é um movimento sacádico, ou seja, ela não é feita palavra por palavra de forma linear. De fato, o leitor proficiente movimenta os olhos, fixando-os em uma determinada parte do texto para depois pular um trecho e fixar-se em outro ponto mais distante. A autora denomina como sacada esse movimento dos olhos em que o leitor pula de uma parte a outra.

estudos que envolvem capacidades relativas aos eixos de leitura e produção referente a produções orais, em áudio ou vídeo. Tais capacidades se relacionam também aos gêneros midiáticos (vlog, jingles, por exemplo). Dentre eles, destacamos o texto dramático, os textos em verso, cordel, repente, embolada, notícias, carta ao leitor, entrevista, reportagem, resenha crítica, crônicas, fotorreportagem, comentário, debate, noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. Mas esses gêneros apareceram como objetos de estudos na sala de aula ou nos registros do diário reflexivo.

3 I NA POLIFONIA DAS VOZES ENTRECRUZADAS, A PRESCRIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA VOZ DO PROFESSOR

Os docentes apontam a necessidade de superação do trabalho realizado, representados por modelos idealizados de ação pedagógica pelo sonho/utopia de uma nova dinâmica escolar (sistema de ensino) no que diz respeito ao mundo físico (a instituição escola: aspectos físicos e estruturais), o diz respeitos ao mundo social, quando criticam os documentos oficiais e ao mundo subjetivo quando abordam a valorização e a confiança dos alunos, o respeito, por exemplo, ao trabalho do professor.

Enquanto apresenta fragmentos/imagens de um trabalho sonhado/ desejado dialoga de forma (flutuante) com o trabalho prescrito, apresenta também sua insatisfação: CBC precisa ser mudado, a BNCC já está ultrapassada”. Observamos, entretanto, que há uma convergência entre os processos de prescrição e de realização. Os professores discursam sobre os gêneros/textos como objeto de estudo da língua. Entretanto, no seu dizer os conteúdos são apresentados de forma simples envolvendo as RS.

> O CBC está totalmente ultrapassa:do, ele é antiquí::ssimo... já assim ele atualmente... deixa muito a desejar... portanto, quando você pega o CBC, você vê que vai ter que completar com as pesquisas extras , né, com o suporte literário que não... Que o CBC ali só. Não BASta por exemplo CBC nos fala de filmes liteRARIOs, documentários... E ... A gente tem que buscar [...] através do filme uma interpretação de uma obra liteRAria e depois ele vai produzir aquilo[...] ou você vai ler o livro, né (parte) do filme né... e acho que o CBC deveria ser atualizado.
>
> Entrevistadora. [...] houve todo um movimento de rediscussão das bases curriculares... Saiu aquele documento... Você chegou a ter acesso a esses cadernos de referência... De novas referências curriculares. O que você achou? Você achou que ele consegue suprir ou não....
>
> Entrevistada. Ah, teve sim umas sugestões de mudanças muito pequena,

Ao se referir ao CBC, a professora dá ao adjetivo antiqüíssimo uma força significativa que aponta a ideia de defasagem. Quanto à BNCC, afirma que a mudança por ela representada é insignificante. Neste caso ocorre uma simplificação, construída com base nos qualificadores antiquíssimo muito pequena que gera a ideia de incompletude.

Por meio desses elementos captamos a RS de que os documentos oficiais não contribuem com o trabalho do professor. Já em relação, à BNCC, a professora deixa revelar a RS, no momento da entrevista, de que ela não traz mudanças para a educação.

Não argumenta, apenas afirma. Não retoma dos documentos citados as prescrições didáticometodológicas: definição de conteúdos, habilidades/competências/capacidades, orientações pedagógicas e por fim uma referência de tempo de trabalho. Ao apresentar suas prescrições o documento se baseia em dados científicos, bem como nos processos de participação num nível pouco democrático, mas que a cada da permite a participação de mais entidades e pessoas como ocorreu no movimento pela BNCC. Dessa forma, o documento apresenta algo além do conteúdo relatado, que se refere a aspectos mais teóricos ou de saberes técnicos oriundos de diversas participações que representam sujeitos envolvidos no processo de discussão que representam professores com suas experiências também.

Nesse movimento de negação, ocorreu um processo de ancoragem em que a professora se mantém resistente a partir da força de algumas crenças, mas por outro lado se há interação, certamente haverá aspectos que se referem à mudança. Conforme aponta Ribeiro

(2017) mudanças são possíveis às representações sociais. Entendemos que a memória coletiva, as experiências e crenças comuns associada à leitura rígida da realidade possibilitam maior conservação de ideias e práticas cotidianas, bem como das próprias representações. Todavia, apesar de parecem fechadas a RS são sim passíveis de mudanças, pois as experiências vividas exigem flexibilidade e interferem em pensamentos e ações.

> Essa associação contribui muito para a compreensão das relações de mudança e conservação das RS, o que recai sobre o agir docente. Além disso, Py (2004) amplia os estudos das RS por estudar os aspectos linguísticos relacionados às RS. Para Py (2004), essas representações se dividem também em dois eixos identificados com o discurso das pessoas com relação às RS. Ele, segundo esse eixo, as organiza em dois grupos de representações: representações de referências (RR) e representações de uso (RU) (MORAIS, 2019, P., 102).

Para melhor compreensão da dialecidade entre o conservadorismo, as mudanças e às inovações na prática docente, trago abaixo um quadro que demonstra o dinamismo da realidade vivida pelo ser humano ao se tratar de como ele representa seu mundo e suas vivências, o que pode ser trazido para a leitura do trabalho docente. Bernard PY (2004) explora os conceitos de representação de referência e representação de uso, esses conceitos podem ser compreendidos na dualidade expressa no quadro abaixo:

REPRESENTAÇÕES DE REFERÊNCIA (RR)	REPRESENTAÇÕES DE USO (RU).
Jul amento de dados de forma anônima - sem	Contexto rático-discursivo concreto ela
avaliações mais aprofundadas.	necessidade de uma ação particular.
Discurso direcionado a enunciações anônimas.	Enunciados explícitos ou implícitos.
Clichês e máximas.	Explicação de um hábito.
Fundadas em provérbios, estereotipia.	Relaciona os contextos discursivos aos contextos práticos.
Desconexão de ideias.	Resultados expressos em atividades e reflexões em vez de práticas.

Quadro 2 - Representações de Referência e Representações de uso

Fonte: MORAIS (2019).

Na coluna das RR, observam-se verbalizações que fortalecem a estabilização, das crenças e consequentemente de comportamentos, uma vez que os tópicos se constroem a partir de experiências advindas dos dizeres, julgamentos que balizam representações e ações. Por outro lado, na coluna das RU exprimem-se as ideias de mudanças, que balizam representações e ações a partir de contextos práticos, da busca de atividades e reflexões e de ações particulares vivenciadas. As contribuições de Py (2004) são importantes, pois enfocam como essas representações se manifestam no discurso, o que facilita ao analista captar seus significados. Esse quadro explicitamente associado aos discursos das professoras colaboradoras fez com que refizéssemos a leitura de que o discurso das entrevistadas revelasse apenas estaticidade.

Por meio das representações sociais percebemos que movimentos de estabilização e de mudanças existem e se relacionam à fluidez entre RR e RU.

Associar essa fluidez à busca de compreensão do mundo objetivo que não se esgota na esfera escolar, visto que nenhuma escola e nenhum professor estão ilhados nos possibilitou compreender melhor o papel da linguagem na sua representação. Retomando o foco no desenvolvimento das práticas letradas, defende-se que num movimento dialógico, entre os eventos de linguagem no interior da escola, mediados pela ação docente e os eventos de linguagem movidos pelo agir dos discentes nos mundos representados, as capacidades humanas que a envolvem são desenvolvidas cotidianamente.

O agir docente ao mediar os processos de aprendizagem parte não somente das experiências trazidas pelos alunos a partir de suas avaliações diagnósticas, mas, sobretudo das RS que construídas por ele e seu grupo sobre o que representam: a língua e a linguagem, o papel e a importância das práticas letradas, e sua inserção nos estudos da língua portuguesa ao se considerar a suas experiências no trabalho com o currículo de língua Portuguesa, inclusive com os documentos curriculares oficiais, a acolhida para as

transformações no mundo cultural (hábitos e valores dos jovens, atualizações tecnológicas e criação de novos ambientes de linguagem e interação).

Essas crenças interferem na seleção dos conteúdos e metodologias de trabalho e organização dos processos escolares como planejamento e avaliação, na mediação dos trabalhos com gêneros discursivos, bem como seleção dos gêneros. Diante disso, o quadro abaixo ilustra essa interferência, a partir de três representações identificadas ao longo da pesquisa, embora a análise que apresenta a terceira RS, não fora exposta nesse artigo, mas se faz interessante deixá-la para que se compreenda bem a reflexão nele solicitada.

Representações sociais identificadas	Entrelaçamento entre as RS emergentes no discurso docente.	Relação dessas representações sociais com as ações docentes no interior da escola.		
		Relação com o trabalho individual	Relação com o trabalho coletivo	Ponto de desestabilização
A escola tenta desempenhar seu papel como agente de letramento	A escola precisa mais do que atuar no ensino e na aprendizagem, precisa possibilitar ao aluno a compreensão do conceito de mundo. Cabe à escola e ao docente ampliar a mente dos estudantes, o que pode ser compreendido como ampliar os conhecimentos, desenvolver capacidades e, ainda, como desenvolvimento integral do estudante.	Ver um filme relacionado a uma obra literária pode motivar o gosto pela leitura.	A escola se apresenta como agente de letramento quando tem uma biblioteca com um acervo suficiente.	A realização de leitura na biblioteca, semanalmente, de forma não diretiva, centrada na Interação do aluno com o livro.
A tecnologia roubou o espaço do livro	A mídia (vídeo) pode incentivar a leitura porque ela retextualiza os livros literários. A presença de filmes como material didático presente na sala de aula. Exemplo: Capitães de areia.	Leitura de revistas (Professora Madalena) na biblioteca. Leitura de livros em obras em geral (Clarissa e Cecília). Aulas por meio de filmes exibidos na sala de aula.	Não há a utilização das salas de informática nas aulas de Língua Portuguesa. A utilização semanal do espaço da biblioteca. Poucos empréstimos de textos literários na biblioteca se unido o discurso da professora.	Acesso à diversidade textual ao se considerara riqueza do acervo da biblioteca. Contradição relativa à proibição do uso do celular. Contatos pessoais da professora nas redes sociais seguidos de comentários nas aulas sobre o Desempenho linguístico, observado nas mensagens do face book.
As pessoas que leem têm bom vocabulário e escrevem bem.	Os textos de revistas e jornais são mais objetivos. Quem não lê não escreve.	A professora Madalena utiliza aas aulas de leitura na biblioteca para a leitura de revistas.	A presença do referido material na biblioteca e o possível acesso.	

Quadro 3 - Relações entre RS e agir docente

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tais interferências refletem toda a ação docente, mas não pode ser generalizada visto que na dimensão social/ coletiva os posicionamentos representam o grupo, mas os sujeitos trazem posicionamentos, escolas e são atravessados por experiências peculiares a sua história como professor e como ser humano, o que não permitem tais generalizações. Nesse sentido, a ideia de planejamento coletivo e individual conforme proposta por MACHADO chamou nossa atenção para o fato de que os planejamentos, coletivos ou individuais se vêm complicados no processo, pois a orientação do trabalho é feita pelo conhecimento tácito ou pelo livro didático, embora se fale em planejamento coletivo.

> Não... os planejamentos eram feitos de acordo com a sequência do livro de didático... Então... assim, a gente pegava, discutia o que ia ser trabalhado... porque como os outros professores já atuavam há mais tempo, como eles tinham mais , experiência NE?... Eu simplesmente dava algum palpite e acabava.
>
> CI-E

Essa professora aborda elemento que demonstram algumas RS sobre o trabalho docente, sua colega fala sobre a importância do planejamento e da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem, deixa clara sua preocupação com o desenvolvimento de capacidades letradas, mas se contradiz quando afirma que o saber e a experiência cotidiana na profissão comandam a ação docente. Em outros momentos uma das colaboradoras (M-e) afirma que as atividades do livro didático não conseguem orientar todo o seu trabalho, mas que "O plano de curso no início do ano... Ele éfeito em cima do livro didático, ele é embasado () em cima do livro didático... Só que não dá... né? Ele não é tão amplo... tão completo assim... Aí você tem que buscar... ". A questão do planejamento do trabalho docente parece-nos então um lugar que merece estudos sobre as representações docentes sobre ele e as sua consequência nos processos didáticos. Trata-se de uma instância do trabalho que pode representar as possibilidades de responder demandas cotidianas ou apenas a associar-se às crenças tornando infrutíferas as possíveis leitura da realidade, repetidas as práticas realizadas, bem como os processos de avaliação diagnóstica

> CI: É... o planejamento é importante, porque não tem como você trabalhar sem você ter um planejamento e exercícios. Você tem que ter para desenvolver com aluno, avaliar. A gente tem que avaliar no dia a dia os ditados, eu acho que é importante a gente ter que trabalhar, apesar de que o ditado, os alunos têm pavor do ditado, o debate em sala de aula, eu acho que é importante. Tanto é que pra você levantar o conhecimento prévio do aluno, a interpretação textual é necessária, porque não tem como você trabalhar com um aluno sem interpretação de texto, porque igual à matemática, você trabalha com a interpretação.
>
> Eu trabalho já tem 21 anos. É um bom tempo. Então, assim a gente já tem a dinâmica, já é uma dinâmica fácil, uma dinâmica simples. Já tem uma visão, vamos falar assim. Então, a partir daquilo que a gente já sabe que vai trabalhar o ano todo, então não vamos começar do grande. Do ano todo a gente já tem

um planejamento, eu já sei o que eu trabalho no nono ano, não é a primeira vez que eu trabalho no nono ano.

Veja como o discurso se faz suavemente contraditório, é preciso identificar o conhecimento prévio do aluno, mas essas verbalizações representam muito sobre o ato de planejar, consequentemente sobre o fazer e sobre o avaliar na escola. A partir de alguns estudos pode-se compreender o planejamento com o um espaço de formação continuada, quando a perspectiva do trabalho consegue desconfigurar algumas crenças. Ao falar do trabalho com a Língua Portuguesa, ao se considerar os documentos parametrizadores ancorados na ideia de defasagem e incompletude (Me), despreza-se materiais que abordam do ponto de vista, técnico, ético, político e científico questões importantes sobre o Ensino da Linguagem. Retomá-los nos trabalhos coletivos ou individuais de planejamento podem configurar como um espaço de construção de saberes para o professor, um saber aliado à sua prática, capaz de gerar outros tipos de representações sociais. Neste caso as Representações de referência se confrontam com as referências de uso, neste movimento as práticas pedagógicas são experiências de tensão entre as possibilidades de estabilidade e de mudanças.

Observamos, por exemplo, conhecer protótipos de planejamento e orientação para a didatização dos gêneros, como a sequência didática ou projetos de letramentos, se faz bastante salutar. Em momento algum os professores fazem menção a qualquer protótipo de trabalho, mesmo a abordagem sobre gêneros revela um silenciamento quanto às práticas didáticas que a envolvem. Também no diário reflexivo, observamos que alguns gêneros são objetos de estudo, mas por meio de atividades recorrentes na história do ensino da língua que desconsideram esse conceito.

Compreendemos que PA,ra didatização do trabalho com gêneros é significativa a realização de estudos sobre a transposição didática desse conteúdo. O discurso do Interacionismo Sóciodiscursivo permeia os documentos de parametrização, dessa forma também os dizeres dos professores se marcam por essa perspectiva, mas não demonstram um posicionamento sociointeracionista. Mas alguns elementos desse discurso atravessam suas narrativas, apontam preocupações com sua prática, falam em educação tradicional como algo que precisa ser substituído por outra prática. Mais uma vez no dito ou no interdito, temos a polarização entre estabilidade e mudança, esse movimento se equilibra a partir da prefiguração do trabalho docente, que se orientam pelos objetivos.

As atividades humanas se marcam por intenções, elas são assim motivadas, dessa forma por diferentes fatores. Mas é importante que os professores se orientem criticamente pelos documentos parametrizadores, por estudos realizados pelos pesquisadores sobre docência e práticas didáticas. São portas que podem colocar em diálogo a experiência do professor com referências que possam organizar motivações, intenções e métodos que viabilizassem o agir comunicativo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos discursos das professoras e registros do diário reflexivo, observamos a interferência da RS no trabalho docente quanto aos documentos parametrizadores o discurso de uma das professoras nos sugere a partir de uma crítica resistência a eles (mundo social). Por outro lado, quanto aos planejamentos feitos pelos professores não foram apresentados documentos que os expressem, foram registradas pouquíssimas situações de uso do livro didático nas muitas aulas observadas, mas falou-se nele ancorando-o a reuniões, experiência docente de 21 anos e sua vinculação com o referido livro. Nesses termos o planejamento aparece vinculado mais efetivamente à representação de referência que à representação de uso. Em meu entendimento, a visão de planejamento das professoras se relacionam mais a ideia de estabilização do que de mudança, embora no cotidiano da escola, movidas pelo contexto concreto, mudanças ocorrem como narradas e observadas as aulas de biblioteca buscam criar um contexto mais próximo das situações enunciativas de leitura de livros literários e revista, a presença de filmes com temáticas da literatura brasileira, assim como a realização de debates apontam para as Representações de Uso, gerando mudanças em relação ao ensino da linguagem. Mudam-se as representações, mudam-se as práticas. Neste contexto, a prescrição do trabalho, individualmente ou coletivamente, contribui para as mudanças no mundo objetivo e quiçá no mundo subjetivo, pois no alcance dos objetivos reside muitas vezes a eliminação da angústia que aparece implícita ou explicitamente na voz das professoras colaboradoras.

Podemos dizer que o planejamento existe? Embora haja pouca sistematização, há planejamento (a partir do livro ou dos saberes do professor). Ele não se configura conforme aponta Bronckart como uma atividade, mas como um acontecimento. O mesmo ocorre com relação ao ensino de Língua não há um protótipo que represente triângulo: professor, ensino e aluno no trabalho com a língua enquanto interação, embora aconteçam algumas experiências nesse sentido.

Enfim, em primeiro lugar, reconhecer ou refutar as orientações de documentos oficiais de parametrização requer estudá-los, requer considerá-los para o planejamento docente, requer reconhecer as motivações (desafios, demandas, resultados de processos avaliativos), traçar objetivos, adaptar uma metodologia de trabalho ou sistematizar sua própria metodologia. Em segundo lugar, assim como os planejamentos coletivos e individuais sua ausência se marca pelo atravessamento de diferentes concepções de ensino, pela interpelação dos documentos oficiais, o que se dá por atravessadas pelos diferentes discursos — mídias, materiais didáticos, profissionais da educação - pelas representações sociais coletivas e por meio de coerções sociais. Em terceiro lugar, entendemos que o planejamento didático é muito importante e precisa esvaziar-se da condição de uma resposta para os processos burocráticos relativos à gestão do Sistema Educacional e do Sistema de Ensino.

Por meio do processo de planejamento e avaliação, o sujeito move-se, garantindo o direcionamento de suas ações para seus objetivos. Nesse caso, o planejamento enquanto processo e seu registro em gêneros discursivo — o texto- faz a mediação do processo de ensino aprendizagem envolvendo os sujeitos. Da mesma forma podem mediar os processos de estabilidade e de mudança na realidade vivida. Dessa forma, encerramos na certeza de que a realidade educacional não está estática, ela se modifica cotidianamente num movimento entre as representações sociais e as ações cotidianas do professor como sujeito de sua ação e que suas ações precisam fazer parte de atividades orientadas por objetivos comuns a um coletivo.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Unicamp/IEL, n. 19, jun./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Visão de conjunto. In: BRONCKART, Jean-Paul Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ., 1999. P. 113-135; 157-181.

BRONCKART, Jean-Paul•, MACHADO, A. R. Bronckart. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: BRONCKART. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. P. 131—163.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Ana Rachel Machado. Delta, Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada,Campinas (SP), v. 20, n. 2, p. 311-328,2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem como agir e a análise do discurso. In: BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos — das concepções

CORDEIRO. Glaís Rocha. Gêneros textuais, modelização didática e participação social no cenário educacional brasileiro atual. IX SIGET, 2017.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas (SP): Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.P. 236

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Curricular Comum (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória (ES), VI, n2, p. 174-190, julho/dez, 2018

GUARECHI, Pedrinho; JOVCHOLOVITCHI, Sandra. Textos em representações sociais e (org.) Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

HABERMAS, J. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida.In: HABERMAS J. Pensamentos pós-metafísicos. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990. P. 65—95.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1—25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino—aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17—30, l . Sem., 2009.

KLEIMAN, Angela CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramentos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 60—83.

KOCH, Ingedore G Villaça. Argumentação e linguagem. 4.ed.São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? Signum: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 8/1, p. 11—24, jun. 2005.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, vera Lúcia Lopes (Org.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 184.

MORAIS. Regina Aparecida de. Agir Docente, representações sociais e capacidades letradas: estabilidades e mudanças.Mauritius, Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: vozes, 2003. P. 29-89.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des representations sociales. In:Langages, Larousse: Paris, n. 154, 38. année, 2004.

ROJO, Roxane. Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Redes do Saber, CENP-SEE- SP, 2004 (Texto de Circulação restrita).

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista brasileira de educação, v. l , p. 5-16, 2004. (b)

VYGOSKI. L. S., LÚRIA. A.R., LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 2010.P.228

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, Marxismo e filosofia da linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

CAPÍTULO 14

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/04/2022
Data de submissão: 18/02/2021

Sueli Perazzoli Trindade
Pontificia Universidade Catolica do Paraná
Videira – SC
http://lattes.cnpq.br/2857895918101963
https://orcid.org/0000-0002-3869-0575

RESUMO: A teoria da complexidade enfatiza um modelo mental sistêmico que interliga as partes, gerando novas ideias e um conhecimento com propriedades novas. E a atitude transdisciplinar busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos do ensino e da aprendizagem. Assim, a religação entre e além dos saberes torna-se relevante na construção do conhecimento significativo, inovador e integrador. A problemática indaga, como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica. O presente estudo teve como objetivo, investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. O aporte teórico de autores que fundamentam o estudo são: Behrens (2012), Freire (1993) Morin (2005), Petraglia (1995), Moraes (2012), Severino (2002), Nicolescu (1999). A metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem participativa por meio de entrevista, observação e diário de bordo A coleta de dados nos lócus foi em uma escola estadual. Na concepção dos alunos e dos professores consideraram a pesquisa relevante nos processos de ensino e aprendizagem por ser uma prática educacional pautada na conexão entre as áreas do conhecimento que possibilitou a construção de uma didática diferenciada, para compreender o todo nas partes e as partes no todo; repensar e refletir as práticas pedagógicas significativas e inovadoras; a articulação dos conteúdos estudado entre as áreas do conhecimento e a relevância da teoria e práticas pedagógicas transdisciplinares que possibilitam o aluno ser protagonista e sujeito da produção científica por meio do ensino com pesquisa dialogada com a prática experimental por meio da observação, leitura, fruição, produção e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade. Aprendizagem. Transdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas.

COMPLEXITY AND TRANSDISCIPLINARITY: INNOVATE, INTERACT AND INTEGRATE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The theory of complexity emphasizes a systemic mental model that interconnects the parts, generating new ideas and knowledge with new properties. And the transdisciplinary attitude seeks to respond to the need to overcome the fragmented vision in the processes of teaching and learning. Thus, the

reconnection between and beyond the knowledgeThe theory of complexity emphasizes a systemic mental model that interconnects the parts, generating new ideas and knowledge with new properties. And the transdisciplinary attitude seeks to respond to the need to overcome the fragmented vision in the processes of teaching and learning. Thus, the reconnection between and beyond knowledge becomes relevant in the construction of significant, innovative and integrative knowledge. The problem asks, how transdisciplinary pedagogical practices are related in the processes of teaching and meaningful learning by integrating knowledge in the different areas of knowledge from the perspective of complexity in basic education. becomes relevant in the construction of meaningful, innovative and integrative knowledge. The problem asks, how transdisciplinary pedagogical practices are related in the processes of teaching and meaningful learning by integrating knowledge in the different areas of knowledge from the perspective of complexity in basic education. The present study aimed to investigate pedagogical practices in teaching and learning processes from the perspective of complexity dialogued with transdisciplinarity in basic education. The theoretical contribution of authors who support the study are: Behrens (2012), Freire (1993) Morin (2005), Petraglia (1995), Moraes (2012), Severino (2002), Nicolescu (1999). The qualitative research methodology with participatory approach through interview, observation and logbook The collection of data in locus was in a state school. In the conception of students and teachers considered the research relevant in the teaching and learning processes because it is an educational practice based on the connection between the areas of knowledge that allowed the construction of a differentiated didactics, to understand the whole in the parts and the parts in the whole; rethink and reflect significant and innovative pedagogical practices; the articulation of the contents studied between the areas of knowledge and the relevance of theory and transdisciplinary pedagogical practices that enable the student to be protagonist and subject of scientific production through teaching with research dialogued with experimental practice through observation, reading, fruition, production and evaluation.
KEYWORDS: Complexity. Apprenticeship. Transdisciplinarity. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Em virtude das mudanças que surgem no contexto da sociedade, consequentemente, um novo paradigma concretiza-se e implica uma nova concepção de mundo, sociedade, ser humano e educação, perante o desequilíbrio entre as estruturas sociais contemporâneas e a desarmonia entre os valores e a realidade da vida planetária.

Neste cenário, encontra-se a necessidade de uma educação contemporânea que busca o conhecimento multidimensional; a inovação nas práticas pedagógicas e nas concepções epistemológicas; a superação do ensino fragmentado para o transdisciplinar, contextualizado e articulado entre e além das áreas de conhecimento; a inserção da aprendizagem colaborativa com recursos didáticos e práticas pedagógicas para que professores e alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas na construção do conhecimento.

A teoria da complexidade nos processos do ensino e aprendizagem significa rever a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar as propostas

vigentes, como aquelas que estão sendo trabalhadas no dia a dia escolar. Dessa maneira, é possível repensar a escola em suas partes e no todo, o que, sobretudo, permitirá redefinir o discurso e as ações sobre os saberes científicos na educação básica.

A transdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações nas práticas pedagógicas, a fim de repensar e ressignificar a educação, pautada na teoria da complexidade. Sendo assim, é necessário que o professor compreenda a teia das relações existente entre sujeito e objeto, consequentemente, no aprender a aprender o professor transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem significativa do aluno. Nessa compreensão, surgiu a necessidade de oportunizar aos professores e alunos estudos e ações que proporcionem a ressignicação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento, envolvendo teoria e práticas pedagógicas na educação básica.

Observamos que ainda existe a fragmentação do ensino e a ausência de uma aprendizagem significativa está presente nas salas de aula. O distanciamento entre professor e aluno; teoria e prática. A dificuldade de compreender conceitos, interpretar noções lógicas e argumentar temáticas com coerência e coesão que fidedigna o conhecimento científico. Por outro lado, encontramos o distanciamento do currículo com as práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica?

A relevância deste estudo centraliza-se nas teorias e práticas pedagógicas que fundamentam o planejamento e avaliação aplicados na sala de aula a partir da perspectiva da teoria da complexidade e da abordagem transdisciplinar que proporcionam ao professor praticas pedagógicas inovadoras e integradoras nos processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que instigam e desafiam os alunos a serem participantes nas aulas, como pesquisadores e construtores do conhecimento científico. Portanto, a escola se transforma em grande laboratório de conhecimento, na qual, todos são sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, consequentemente, esse ambiente se torna atrativo e agradável aos alunos, porque tem algo significativo para aprender, experimentar e socializar.

Esse estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa de abordagem participante. E teve como objetivos investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. Observar o contexto histórico, social e cultural do ambiente escolar com vistas para as teorias e práticas pedagógicas inseridas nos processos de ensino e aprendizagem. Identificar no espaço escolar as possibilidades de aplicabilidades de práticas pedagógicas inovadoras e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento na educação básica.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina no

Brasil, com alunos e professores no Ensino Médio. A coleta de dados ocorreu mediante a observação do ambiente escolar,diario de bordo e a aplicabilidade do projeto.

DESENVOLVIMENTO

Um diálogo pedagógico com a complexidade e a transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem

Entre as várias e múltiplas transformações que ocorrem no mundo com vistas para a inovação e avanços em todas as dimensões da vida planetária, destacamos a educação como parte desse sistema, que contribui na formação humana, logo, este ser humano é o personagem principal das transformações que visam a concepção de sociedade, de homem e de paradigma, os quais conduzem o viver e conviver no/para o mundo.

O mundo é complexo, pois muitas são as partes que o compõem, e nem mesmo toda a tecnologia que temos atualmente foi capaz de compreendê-lo. O mundo é feito de seres humanos que, por sua vez, são seres complexos, porque não é somente um ser biológico, ou social, é também psicológico. De acordo com Morin (2005), atualmente, vivemos num mundo extremamente complexo, no qual não se consegue compreender mais de um acontecimento, seja positivo, seja negativo.

A teoria da complexidade amplia o saber e conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os e contribuindo na nossa capacidade de entender a incerteza a partir das "noções de ordem/desordem/organização, sujeito, autonomia e da autoeco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade" (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, logo o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças do cotidiano e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

Segundo Nicolescu (1999), surge o termo transdisciplinaridade: TRANS significa ir além, traduz uma noção de que é possível transcender, que é possível ultrapassar uma forma de conhecimento que está estabelecida, produzida exclusivamente por uma vertente racional e intelectual.

Neste sentido, produzir conhecimento significativo ao religar os saberes naturais e culturais em ambientes que possibilitem o ensino e a aprendizagem e, assim, contemplar aquilo que se sente e se pensa a partir das múltiplas dimensões.

As teorias e práticas pedagógicas quando contextualizadas, se transformam em aporte eficaz nos processos de aprendizagem, pois a relevância da pratica está em uma abordagem teórica bem fundamentada por meio de uma pesquisa gradativa e pela aplicabilidade de conceitos e concepções no cotidiano do professor. Portanto, professores e alunos por meio de teorias e práticas pedagógicas podem ressignificar os saberes e

reconstruir novos conhecimentos no que tangem o ato de inovar, integrar, interagir, incluir diferentes práticas pedagógicas na perspectiva da teoria de complexidade com abordagem transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem.

Reflexões e percepções na voz de alunos e professores nas práticas pedagógicas

Uma educação inovadora enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações educacionais, a fim de repensar e ressignificar a educação fundamentada na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade. E uma aprendizagem colaborativa possibiblita um ensino com pesquisa por meio de projeto com a inserção de estratégias didáticas individuais, coletivas e tecnológicas.

A partir da contextualização dos conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento viabiliza para o aluno a compreensão das partes para o todo. Sendo assim, o aluno faz a conexão dos conteúdos ao contextualizar as áreas de conhecimento. Assim, “a relação entre as partes e a organização do todo com as partes interconectadas leva a visão de contexto. (BEHRENS, 2012, p.151).

A contextualização das diferentes áreas do conhecimento contribui no avanço da aprendizagem, logo, possibilita uma construção do conhecimento compreensível e significativo. A seguir relatamos as práticas pedagógicas realizadas com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, e o envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas a partir do ensino com pesquisa.

Os alunos iniciaram os estudos da arte no renascimento, com ênfase nas grandes invenções de Da Vinci, com o livro “Diário de Da vinci” (figura 01), no qual os alunos observaram, apreciaram e questionavam como o artista pensava e criava elementos da sua imaginação naquela época, e hoje são objetos de utilidade pessoal ou profissional.

A seguir relatos dos alunos ao visualizar o livro com as anotações do artista e o protótipo do objeto na forma tridimensional.

> Aluno 02, indagou*: “O Artista é um visionário*? ”
>
> Aluna 16, questiona*: “Qual a explicação para tanta ideia, invenção e criatividade nos projetos que desenhava? ”*
>
> Aluno 08, destaca*: “ Olha como ele organiza as informações do seu projeto: escreve e desenha todas as partes do objeto, isso é extraordinário! ”*
>
> Aluna 18, complementa*: “ Eu nunca imaginei que esse artista tinha todo esse conhecimento, puxa! Foi médico, cientista, arquiteto, mecânico... e dominava tantas áreas de conhecimento. ”*
>
> Aluno 23, pergunta*: “De onde, esse cara, tira todas essas ideias que são tecnologias inovadoras? ”*



Figura 01- Diário das Grandes Invenções de Leonardo Da Vinci.

Fonte: Da Vinci, 2009, p.02

Destacamos o projeto da cidade do futuro de autoria de Da Vinci, para estudo e inspiração para a construção do projeto transdisciplinar de acordo com a metodologia cientifica. O projeto idealizado nas aulas de arte, apresentamos a equipe administrativa, pedagógica e professores que lecionavam nas turmas envolvidas para o aceite como participantes.

Em seguida, os alunos são indagados a olhar para os espaços da cidade, e diagnosticar um problema a partir das questões: estética, funcionalidade, conforto, sustentabilidade, tecnologias digitais, acessibilidade, meio ambiente, trânsito, espaços de lazer, esporte e educação, saúde, mobilidade.

Morin (2003, p. 36) afirma que “A prática de um olhar transdisciplinar, alerta à contextualização dos conceitos, não visa à conversão de sua eficácia heurística de um domínio para outro, mas a multiplicar os ângulos de aproximação que complexificam o objeto”. Assim, entendemos que o papel do professor é preponderante para romper a fragmentação do conhecimento particularizado. Consequentemente, é necessário repensar a prática pedagógica que gera nos alunos um conhecimento separado do mundo complexo, pois a transdisciplinaridade possibilita que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e também em suas particularidades de forma significativa e contextualizada com a realidade que vive.

Com o problema identificado, os alunos foram orientados a buscar no aporte teórico, as teorias que contribui na compreensão e as possíveis alternativas de solução em várias fontes bibliográficas. A partir desse momento, os professores das disciplinas participam do estudo com orientações do conteúdo especifico para ser incluído, integrado na maquete dos alunos. Nas aulas de arte os alunos trabalhavam na construção das maquetes e nas aulas de outras disciplinas, os alunos conversavam com os professores, pediam orientação sobre qual parte da maquete o conteúdo estudado poderia ser aplicado para solucionar o problema.

Professor 01, comentou: *"Está muito interessante estudar o conteúdo dessa forma coletiva e com todas as disciplinas no trabalho da maquete, os alunos participam e interagem na aula, fazem muitas perguntas sobre medidas, como calcular, como faz isso? "*

Professora 04, destacou: *"Fiquei surpresa com o envolvimento dos alunos em saber como se escreve e pronuncia as palavras em inglês e se combina com a arquitetura residencial e comercial. Como apresentar a língua estrangeira na maquete? "*

Professora 07, complementou: "*Concordo, os alunos estão fazendo a leitura dos conteúdos e explicando através da maquete, todos envolvidos, até os passivos então interessados em fazer alguma coisa".*

Professor 09, relatou: "*Até achei estranho, alunos perguntaram como a educação física poderia contribuir no estudo da maquete? Fui conhecer a tal maquete, e encontrei o futuro ginásio de esporte, muito bom o trabalho e sugeri ideias de como praticar atividades físicas. "*

Ressaltamos a importância da formação de professores com vistas para a complexidade e uma educação inovadora e interativa, repensar as práticas pedagógicas com o intuito de religar os conteúdos entre e além das disciplinas isoladas, ressignificar os conteúdos elegidos no ensino médio possibilitando assim, a reflexão, o diálogo na construção do conhecimento.

Para Freire (1983), há uma relação de troca horizontal entre educador e educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o professor quanto o aluno aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Nesse sentido, evidenciamos a importância de articular o conteúdo programático da escola com as vivências e as ações do aluno em seu contexto social.

A seguir apresentamos as produções que os alunos apresentaram integrando todas as disciplinas e seus respectivos conteúdos na visão da complexidade e transdisciplinaridade.



Figura 02 – Indústria autossustentável.

Fonte: Autora, 2021.



Figura 03- A escola do futuro.

Fonte: Autora, 2021.



Figura 04- Casa Sustentável.

Fonte: Autora, 2021.



Figura 05- O labirinto de maquetes.

Fonte: Autora, 2021.

Durante a socialização das maquetes os alunos relataram a importância der ser participante e autores do desenvolvimento do projeto, juntamente com os professores orientadores.

> **Aluna 32**, destacou: "*participar desse projeto foi maravilho, porque movimentou a escola, os alunos foram persistentes na realização dos trabalhos e hoje estou feliz por estar aqui apresentando a maquete com os conteúdos que estudamos de uma forma diferente".*
>
> **Aluno 37**, falou: *"nunca imaginei estar apresentando um trabalho para os alunos da escola, comunidade e famílias, e mais são vinte e cinco maquetes apresentadas neste labirinto. É muito legal. "*
>
> **Aluno visitante**, ressaltou: *"Gostei da apresentação dos grupos, achei interessante, cada maquete com um assunto diferente e tem vários conteúdos das disciplinas tudo junto, aprendi coisas novas hoje".*
>
> **Professora visitante**, afirmou:" *hoje compreendi o conceito de transdisciplinaridade dialogada com as práticas pedagógicas".*

Evidenciamos que os alunos participantes desenvolveram a criatividade, objetividade e originalidade nas produções construídas no percurso formativo superando dificuldades, contextualizando e dialogando entre e além das áreas de conhecimento. Segundo, Morin (2003), mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia alerta para a responsabilidade do currículo e das práticas pedagógicas com vistas para uma educação que possibilite ao aluno a aprendizagem significativa.

E os professores perceberam a importância do ensino com pesquisa e do trabalho coletivo em prol de uma educação inovadora, interativa e integrada, na qual professores e alunos são aprendentes. De acordo com Severino (2002), necessitamos de educadores que ensinem o aluno a pensar, ou seja, criar estratégias que possibilitem o gosto de pensar, de aprender de dialogar, consequentemente, o estudante pode se reconhecer como sujeito de ideias, de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, e que será ouvida, porque tem argumentos relevantes ao contextualizar os diferentes saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação das práticas pedagógicas pautadas na inovação, interação e integração demanda a compreensão da teia de relações existentes entre sujeito e objeto, e o tear pedagógico aplicado na construção do conhecimento com ênfase na complexidade e transdisciplinaridade. Entretanto, o sentido do pensar a educação está na teoria e na prática, de que tudo se liga a tudo, e no aprender a aprender que professor e alunos transcendem para além das áreas do conhecimento.

Observamos, na socialização dos alunos com a comunidade escolar e famílias o domínio de conteúdo sobre a temática que cada grupo escolheu com vistas para a cidade do futuro contextualizada com aportes teóricos estudados durante o desenvolvimento do projeto abrangendo todos os conteúdos elegidos no currículo do ensino médio. A intervenção dos professores como orientadores proporcionou maior domínio na exposição dos trabalhos de acordo com as competências e habilidades propostas, logo, atingindo os objetivos e respondendo ao problema, pois é possível desenvolver práticas pedagógicas a partir de teorias que fundamentam e são alicerces nas práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem com vistas para a complexidade e a transdisciplinaridade.

E nos processos do ensino e aprendizagem observamos a importância de novas proposições pedagógicas que contextualize o conhecimento, no qual aluno e professor são atores do processo de ensino e sujeitos do conhecimento ao construir os saberes articulados no saber ser, fazer, conviver e aprender.

Na interação dos componentes curriculares no âmbito escolar percebemos que ela pode ser muito significativa no processo do desvelamento das fronteiras entre as áreas do conhecimento. Na medida em que, as proposições pedagógicas inovadoras e interativas são desenvolvidas, pressupõe-se mudanças que transformem a maneira de pensar, ensinar e aprender na educação básica.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida **Docência universitária no paradigma da complexidade**: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (organizadoras). Formação de Professore: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

DA VINCI, Leonardo, **Diário das invenções**. São Paulo: Ciranda Cultural; 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio. **Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CAPÍTULO 15

ESTILOS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN PUNO DEL PERÚ

Data de aceite: 01/04/2022

Demetrio Flavio Machaca Huancollo
Ingeniero de Sistemas, Licenciado en Educación, Magíster en Gestión Empresarial, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca, Perú

Leopoldo Wenceslao Condori Cari
Licenciado en Administración de Empresas, Magíster en Administración, Doctor en Educación. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca, Perú

Edy Larico Mamani
Licenciado en Administración y Marketing, Ingeniero de Sistemas, Doctor en Educación. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca, Perú

Jenner Volney Sanchez Arapa
Licenciado en Educación, Magíster en Educación. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca, Perú

Proto Washington Caira Centeno
Licenciado en Educación, Licenciado en Administración y Marketing. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca, Perú

RESUMEN: ***Objetivo***: El objetivo del presente trabajo fue la de establecer el grado de relación que existe entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa de los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno del Perú y la de describir de manera exploratoria, las relaciones entre los directivos y los docentes de las instituciones educativas de esta parte del Perú. ***Material y métodos:*** La metodología utilizada en esta investigación ha sido de enfoque cuantitativo, se basa en el diseño no experimental de corte transversal, de tipo básico y nivel correlacional, se fundamenta en Valderrama (2013), se ha considerado una población de 176 docentes de los centros educativos más representativos de la región Puno en Perú. Se ha utilizado el muestreo no probabilístico (muestreo estratificado) con una muestra de 121 docentes. Para la recolección de los datos se ha utilizado la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Para evaluar la homogeneidad de las preguntas del cuestionario se ha utilizado el coeficiente del Alfa de Cronbach previa selección de una prueba piloto de 35 encuestados, obteniéndose el resultado de $\alpha = 0.922$ y $\alpha = 0.951$ para las variables estilos de liderazgo y gestión administrativa, respectivamente. ***Resultados:*** Para conocer la relación entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa se ha optado por la prueba no paramétrica de Correlación de Rho de Spearman por ser variables ordinales, habiéndose obtenido el rs = 0.675, como conclusión refleja que los directivos de estas instituciones educativas ejercen con mucha frecuencia el liderazgo democrático, que representa el 38.34%; el liderazgo liberal es ejercida de manera moderada, que representa el 23.97%, el liderazgo transaccional es ejercida en poca medida, que representa el 15.70%, el liderazgo autocrático aún es mínima, que representa el 11.57% y finalmente el liderazgo transformacional es ejercida por debajo del liderazgo autocrático, que representa el 9.92%.

En la prueba de hipótesis planteada por los investigadores, se ha encontrado que el *p-valor* resulta siendo: p = 0.000, con un nivel de significancia: α = 0.05, en consecuencia el p-valor es menor a α < 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa de los investigadores, y se concluye que: Existe correlación directa entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa de los directivos de las instituciones educativas de educación básica regular de la región Puno del Perú.
PALABRAS CLAVE: Liderazgo, educación, planificación, organización, dirección y control.

ESTILOS DE LIDERANÇA E GESTÃO ADMINISTRATIVA DOS DIRETORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NA REGIÃO DE PUNO DO PERU

RESUMO: Objetivo: O objetivo deste estudo foi estabelecer o grau de relacionamento que existe entre os estilos de liderança e gestão administrativa dos diretores das instituições públicas de ensino na região de Puno no Peru e descrever, de forma exploratória, as relações entre diretores e professores das instituições de ensino nesta parte do Peru. **Material e métodos**: A metodologia utilizada nesta pesquisa tem uma abordagem quantitativa, baseada em um desenho transversal não experimental, básico e correlacional, baseado em Valderrama (2013), uma população de 176 professores dos centros educacionais mais representativos da região de Puno, no Peru, foi considerada. A amostragem não-probabilística (amostragem estratificada) foi utilizada com uma amostra de 121 professores. A técnica de pesquisa foi usada para coletar os dados, e o questionário foi usado como instrumento. Para avaliar a homogeneidade das perguntas do questionário, foi utilizado o coeficiente Alfa do Cronbach após selecionar um teste piloto de 35 respondentes, obtendo-se o resultado de α = 0,922 e α = 0,951 para as variáveis estilos de liderança e gestão administrativa, respectivamente. **Resultados**: Para descobrir a relação entre estilos de liderança e gestão administrativa, foi escolhido o teste não paramétrico Spearman's Rho Correlation, por serem variáveis ordinais, e o rs = 0,675 foi obtido, o que mostra que os gerentes destas instituições educacionais exercem liderança democrática com muita freqüência, representando 38. 34%; a liderança liberal é exercida moderadamente, representando 23,97%, a liderança transacional é exercida em pequena medida, representando 15,70%, a liderança autocrática ainda é mínima, representando 11,57% e finalmente a liderança transformacional é exercida abaixo da liderança autocrática, representando 9,92%. No teste de hipóteses proposto pelos pesquisadores, verificou-se que o valor p é: p = 0,000, com um nível de significância: α = 0,05, conseqüentemente o valor p é inferior a α < 0,05, portanto, a hipótese alternativa dos pesquisadores é aceita, e se conclui que Existe uma correlação direta entre os estilos de liderança e a gestão administrativa dos diretores das instituições de ensino básico regular na região de Puno, no Peru.
PALAVRAS-CHAVE: Liderança, educação, planejamento, organização, gerenciamento e controle.

INTRODUCCIÓN

La coyuntura actual de la gestión de la educación está en proceso de transición para lograr la calidad educativa, pese a que el Estado Peruano invierte un poco más del

6% del PBI en el sector educación, lo que aún conlleva al escaso logro de los aprendizajes y a la formación integral de los educandos en los niveles de educación básica (regular, alternativa y especial), educación técnico-productiva y educación superior; pero sin embargo, los directivos (directores, sub directores, jefes de áreas de especialidad) ejercen un liderazgo de acuerdo a sus posibilidades de preparación en gestión educativa, porque el líder educativo es quien motiva a sus profesores para satisfacer las necesidades, metas y lograr los objetivos para con sus estudiantes, que coincidentemente enfatiza Calero (1998) cuando precisa que el liderazgo es una nueva filosofía de dirección para movilizar todos los recursos de la organización, como: recursos humanos (personal docente y administrativo), recursos financieros (ingresos propios), infraestructura (aulas y laboratorios), materiales (material didáctico), entre otros, además incrementa la calidad del trabajo al dinamizar la comunicación, el compromiso y la capacidad del equipo de trabajo para lograr la calidad educativa.

Los directivos de las instituciones educativas generalmente se centran en uno de los estilos de liderazgo, sin embargo, esta decisión de los directivos no satisface al equipo de trabajo de la institución educativa, cuando Collado (1997, p. 118) señala que se identifican tres estilos de influencia del líder a sus subordinados: a) autocrático, b) democrático y, c) liberal. El líder autocrático solo espera el cumplimiento de los subordinados, es dogmático y firme en sus decisiones; el líder democrático es más participativo, persuade a los subordinados y permite que se logre la meta a través del esfuerzo sincero a través de fomento del principio de consenso y toma de decisiones; en cambio, el líder liberal utiliza muy poco el poder, concede a los subordinados un alto grado de independencia en sus tareas, es decir promueve la libertad completa a sus subordinados y hay un porcentaje mínimo de participación del líder. Los estilos de liderazgo expuestas anteriormente, en las organizaciones que buscan la calidad en sus procesos se suman otras dos: el liderazgo transaccional y transformacional; el primero se caracteriza por aquellos líderes que se dedican a la gestión, es decir, la atención se centra en tareas a corto y mediano plazo, además el hecho de satisfacer las necesidades de los subalternos pueden mejorar la productividad de los mismos, además esta idea lo refuerza Contreras y Barboza (2013) en el sentido de que está basado en los modelos tradicionales, se fundamenta en el intercambio o transacción, el líder utiliza el poder recompensando o sancionando a los subordinados en función de su rendimiento; en cambio el segundo, se caracteriza en lugar de analizar y controlar transacciones específicas, se concentran en utilizar reglas, instrucciones e incentivos para sus seguidores y se fijan en cualidades intangibles, como: la visión, los valores compartidos, las ideas nuevas, innovación de procesos, tal como lo corrobora Varela (2010) citado por Ruiz, S. (2016) cuando indica que el liderazgo transformacional está centrado en el papel del líder como un agente del cambio, que promueve el compromiso y motiva al equipo, concentrándose en las cualidades intangibles.

Para lograr el liderazgo efectivo por los directivos de las instituciones educativas,

es necesario puntualizar sobre la gestión administrativa, cuando Chiavenato (2010) precisa que la gestión administrativa es un proceso que abarca las funciones de planificar, organizar, direccionar y controlar el empleo de los medios de la organización con el fin de alcanzar sus metas, esta aseveración es el punto de equilibrio para los directivos, mediante la cual desarrollan sus actividades a través del cumplimiento de las fases del proceso administrativo como: planificación, organización, dirección y control. Se entiende que la primera función administrativa es la planeación, precisamente es la base para las demás funciones, ya que anticipa las metas a alcanzar y las acciones a concretizarse; pero sin embargo, no se puede dejar de lado la etapa de la organización cuando Robbins y Judge (2013) señala que la organización representa la unificación social debidamente estructurada de manera lógica, la cual compete a dos o más sujetos, eso implica que las instituciones educativas no deben perder de vista la visión, misión, los valores y los objetivos estratégicos, ello conlleva a la buena utilización de los instrumentos de gestión, tales como el Manual de Organización y Funciones (MOF), Reglamento Interno (RI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Procedimientos Administrativos (PAD), entre otros; por otro lado, el proceso de la dirección, también es primordial para los directivos, debido a que consiste en guiar las acciones en el cumplimiento de sus funciones hacia la persecución de los objetivos de la institución, para ello los docentes y los trabajadores administrativos deben sentirse motivados, mediante una comunicación oportuna y capacidad de liderazgo que conlleve a un buen desempeño de sus funciones. Por último el proceso del control es la etapa final del proceso administrativo, según Chiliquinga (2013) señala que “el control radica en supervisar, verificar, comparar los resultados obtenidos, con los que se esperan desde la planificación, haciendo posible que las acciones dirigidas se ejecuten rigiéndose a los planes de la empresa y dentro de los parámetros permitidos” (p. 47). Esta aseveración permite a los directivos de las instituciones educativas evaluar permanentemente el trabajo que realizan los docentes y administrativos mediante monitoreo y supervisión de las actividades conforme a lo planificado, para mejorar o corregir errores en el proceso, de ello los directivos deben tomar las acciones correctivas y oportunas para mantener el equilibrio de la institución.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación corresponde al diseño no experimental, de tipo básico y nivel descriptivo - correlacional. Se utilizó el muestreo probabilístico (muestreo estratificado). Se ha identificado una población de *N=176* entre docentes y personal administrativo de las diferentes Instituciones Educativas Públicas de la región Puno-Perú, de ello se ha extraído una muestra de *n=121* entre siete instituciones educativas más representativos (población) agrupados en sus diferentes estratos por centro educativo.

Para medir la fiabilidad del instrumento se ha aplicado el cuestionario de encuesta a

un grupo de docentes y personal administrativo de la muestra denominado “prueba piloto” en una cantidad de 35, entre ellos en su mayoría participaron docentes de las instituciones educativas públicas de la región Puno. De este resultado se conoce que el coeficiente de Alfa de Cronbach es: α = 0.992 (para el instrumento de medición de la variable estilos de liderazgo) y α = 0.952 (para el instrumento de medición de la variable gestión administrativa), según Gonzales-Ortega (2008), Valderrama (2015) y Hernández-Sampiere & Mendoza (2018) consideran que valores del alfa superiores a 0.75 o 0.80 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala de medición del instrumento.

En esta investigación, se aplicó el cuestionario de encuesta a los seleccionados de la muestra para la variable estilos de liderazgo con 24 preguntas (ítems) y para la variables gestión administrativa con 20 preguntas (ítems), el cuestionario para la primera variable ha sido agrupados en cinco dimensiones: a) liderazgo autocrático, b) liderazgo democrático, c) liderazgo liberal, d) liderazgo liberal, e) liderazgo transaccional, y f) liderazgo transformacional; en cambio, el cuestionario para la segunda variables ha sido agrupados en cuatro dimensiones: a) planificación, b) organización, c) dirección, y d) control. Para las alternativas de cada pregunta se ha utilizado la escala de Likert: *Ausencia de liderazgo, escaso liderazgo, moderado liderazgo, frecuente liderazgo y elevado liderazgo*. Y para los resultados de la variable gestión administrativa se ha utilizado las escalas de*: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre,* sugerido por Hernández-Sampiere & Mendoza (2018).

Los resultados han sido procesados en el software estadístico SPSS v.24 y fueron analizados de manera descriptiva agrupadas por dimensiones, luego se totalizaron las cinco dimensiones para la variable estilos de liderazgo; se sumaron los datos de los ítems de las cuatro dimensiones para la variable gestión administrativa.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

En la figura 1 se desprende que los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno, en su mayoría con mayor amplitud ejercen el liderazgo democrático (38.84%); en cambio, el liderazgo liberal tiene un impacto moderado en los directivos (23.97%), y el liderazgo transaccional y transformacional en poca medida es tomada en cuenta por los directivos (15.70% y 9.92%, respectivamente). Pero contrario a los anteriores resultados, el liderazgo autocrático no tiene mucho impacto en las instituciones educativas, (11.57%).

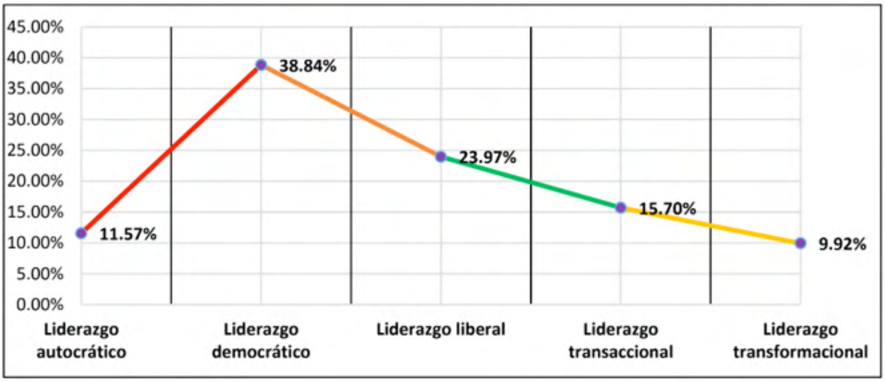


Figura 1. Distribución porcentual de los estilos de liderazgo ejercidos por los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

Fuente. Base de datos de la encuesta realizada por los investigadores.

De manera general, de los datos recogidos mediante una encuesta de un total de 121 colaboradores (entre docentes y personal administrativo) el liderazgo ejercido por los directivos, se presenta por escalas, desde la carencia de liderazgo hasta elevado liderazgo. El mayor impacto en los directivos refleja el 'moderado liderazgo' (representa el 41.32%), frente al 'escaso liderazgo' que ejercen los directivos (representa el 28.10%); por otro lado, los directivos frecuentemente ejercen el liderazgo en un mínimo porcentaje (18.18%) y por último, refleja 'elevado liderazgo' (representa el 7.44%).

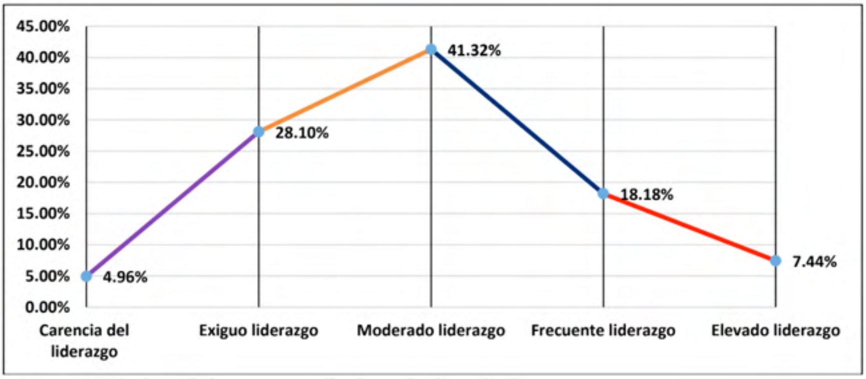


Figura 2. Distribución porcentual de los niveles de liderazgo de los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

Fuente. Base de datos de la encuesta realizada por los investigadores.

Por otro lado, la gestión administrativa es otra de las variables de estudio, en la figura 3, se puede apreciar el resultado de la opinión de los encuestados sobre el proceso de la gestión realizada por los directivos de las instituciones educativas públicas de la región

Puno. Los directivos de manera regular planifican, organizan, dirigen y controlan todas las actividades académicas, administrativas e institucional, lo cual representa el 43.80%; sin embargo, solamente cumplen sus funciones en un 20.93%, que están ubicada en la escala de ‘buena’, y de manera ‘eficiente’ lo hacen en un 5.79%. De este resultado se puede colegir que los directivos de estas instituciones educativas de educación básica regular, en la mayoría de los casos manejan correctamente los recursos humanos, infraestructura, materiales educativos y financieros de la Institución a su cargo, a fin de lograr los objetivos y metas que se han fijado previamente.

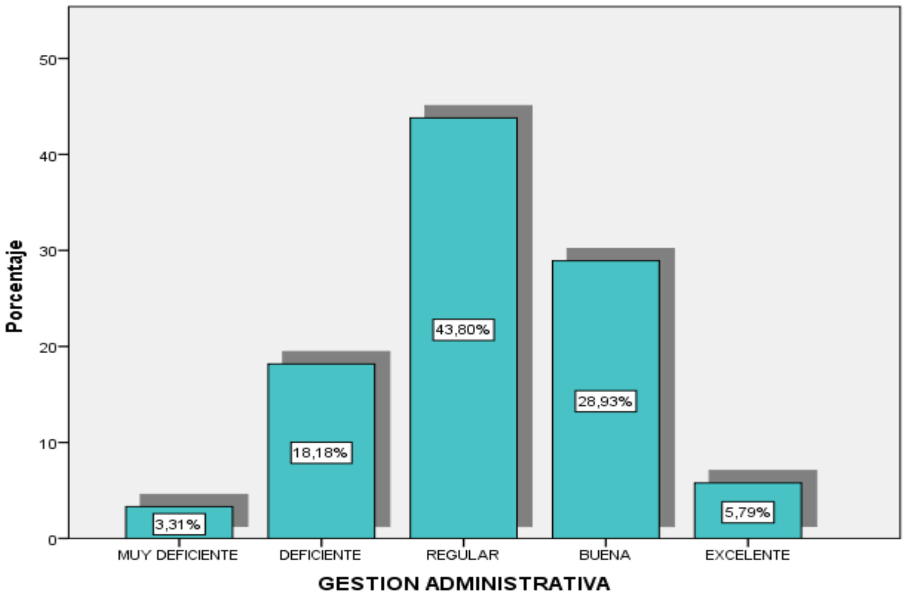


Figura 3. Distribución porcentual del nivel del proceso de gestión administrativa realizada por los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno.

Fuente. Base de datos de la encuesta realizada por los investigadores.

Análisis inferencial

Según Lind, Marchal & Wathen (2012) inicia con una afirmación o suposición sobre un parámetro de la población, a partir de una muestra, con esta premisa, los investigadores demuestran la propuesta del planteamiento de la hipótesis, mediante el coeficiente de *Rho de Spearman* como una prueba no paramétrica y su valor obtenido es *rs = 0.675 (tabla 1)*; en ese entender, para la prueba de hipótesis se ha considerado un nivel de significancia de 0.05, siendo menor al nivel de significancia α = 0.05, por tal razón, los investigadores toman la decisión de aceptar la hipótesis alternativa y se evidencia que existe relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo y la gestión administrativa de los directivos de las

Instituciones Educativas Públicas de la región Puno del Perú.

Correlaciones

			ESTILOS DE LIDERAZGO (agrupado)	GESTIÓN ADMINISTRATIVA (agrupado)
Rho de Spearman	ESTILOS DE LIDERAZGO (agrupado)	Coeficiente de correlación	1,000	,675**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	GESTIÓN ADMINISTRATIVA (agrupado)	Coeficiente de correlación	,675**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1. Correlación de Rho de Spearman entre Estilos de Liderazgo y Gestión Administrativa en las Instituciones Educativas Públicas de la región Puno Perú.

Fuente: Base de datos de la encuesta aplicada por los investigadores.

El valor de correlación de Rho de Spearman es ***rs*=0.675,** este valor se encuentra en el rango de correlación positiva considerable de acuerdo a la tabla de Supo (2017).

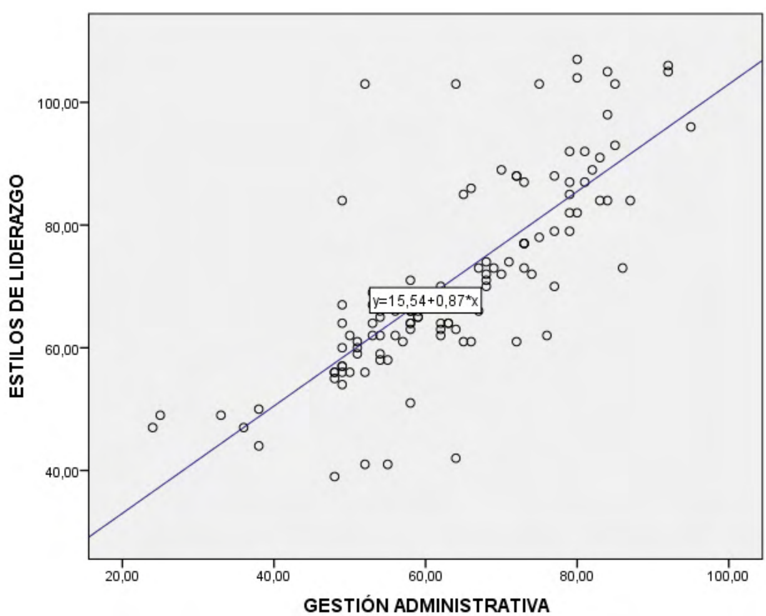


Figura 4. Diagrama de dispersión entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa realizada por los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

Fuente: Base de datos de la encuesta realizada por los investigadores.

Resultado de la prueba de hipótesis

1) Planteamiento de hipótesis

Hipótesis Nula H_0: No existe relación directa entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa de los directivos en las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

Hipótesis Alterna H_1: Existe relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa de los directivos en las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

2) Nivel de significancia

$\alpha = 0.05$

3) Resultado del *p-valor*

p-valor (sig) = 0.000 (Tabla 1)

4) Decisión

En la Tabla 1 se puede apreciar que el p-valor (sig) = 0.000, este valor es menor al nivel de significancia ($\alpha = 0.05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que plantearon los investigadores, en consecuencia, existe suficiente argumento estadístico para afirmar que: Existe relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa realizada por los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú.

DISCUSIÓN

El estudio revela que existe relación entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa de los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú, esto se ve reflejado en los directores, sub directores y jefe de áreas de las diferentes especialidades, producto de una opinión de los docentes y trabajadores administrativos de cada una de las instituciones; es decir, al ejercer un liderazgo adecuado o una combinación de los estilos, es bastante beneficioso para la comunidad educativa, siempre y cuando planifican todas las actividades de la institución, organizan y preparan los instrumentos de gestión, pero además, la dirección permite coordinar el esfuerzo común con los trabajadores mediante la comunicación, la motivación y la toma de decisiones y finalmente el control permite a los directivos detectar las modificaciones que se realizan en los planes y mejorarla.

Reyes (2012) afirma en su investigación Liderazgo Directivo y Ejercicio Docente en una de las Corporaciones Pedagógicas de Ventanilla del Callao de Perú, que en alguna medida se vincula directamente con el discernimiento del liderazgo autocrático coercitivo y el desempeño docente, el autor ha obtenido el rs=0.175; además, lo vincula el liderazgo autoritario benevolente con desempeño docente, lo cual se comprueba al obtener el valor

de rs=0.134, por otro lado el liderazgo consultivo y el ejercicio docente tiene relación inversa de rs=-0.22, significa que el liderazgo consultivo se ejerce con mayor responsabilidad, en cambio el desempeño docente se reduce por la escasa capacitación y atención directa con los materiales de trabajo; este resultado es bastante adverso a la presente investigación, la correlación entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa es moderada (rs=0.675) con un p-valor (sig) de 0.000, cuando el nivel de significancia es mayor, por tanto se acepta la hipótesis alternativa; de igual forma los resultados de las dimensiones no difieren mucho entre ellos, con excepción el vínculo que existe entre el liderazgo autocrático y la gestión administrativa es bajo (rs=0.163) con p-valor (sig) = 0.74, con esto se acepta la hipótesis nula por encontrarse en la zona de aceptación de la campana de Gauss.

La investigación de Fernández-Carbajal (2017) cuyo título es: Relación entre el estilo de liderazgo del Director y el Clima Organizacional, concluye que tiene una buena correlación entre ambas variables (r = 0.789) y las dimensiones como satisfacción laboral, relaciones humanas, estructura organizacional tiene correlación directa y significativa entre el clima organizacional, por lo visto, estos resultados corroboran a la actual investigación, por tener también una buena correlación entre los estilos de liderazgo y gestión administrativa, ya que el estilo más apropiado para los directivos es el democrático, liberal y transaccional por ser el común su práctica por los directores, subdirectores y jefes de áreas, lo cual conlleva a la buena gestión en beneficio de sus instituciones educativas.

Por otro lado, Sorados (2010) en su trabajo Liderazgo de directores y su relación con la Calidad de la Gestión educativa de las IE. de una UGEL de la ciudad de Lima, ha planteado seis factores: Desarrollo institucional, gestión institucional, organización y administración; procesos pedagógicos, docentes, así como estudiantes y egresados, y lo fundamental otro de los factores más importantes son los recursos físicos y financieros, entre éstos factores tienen una alta correlación, el mismo que el valor $p = 0.000 < 0.05$, al 95% de probabilidad el liderazgo de los directores tiene conexión directa con la calidad de la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL 03 Lima Perú, entre tanto, la dimensión que mayor influencia tiene es el pedagógico en esta variable gestión educativa con un r=0.619. Por lo visto, nuestra investigación tiene resultados que apoyan paulatinamente la práctica del liderazgo concatenado con la gestión de los directivos de estas instituciones educativas, el resultado se manifiesta favorablemente al existir una correlación positiva considerable (rs=0.675).

CONCLUSIONES

Se concluye que existe relación directa al rs=0.675 entre los estilos de liderazgo y la gestión administrativa de los directivos de las instituciones educativas públicas de la región Puno Perú: Los directivos de las instituciones educativas públicas tienen la plena convicción de que tienen que ejercer un estilo de liderazgo para una buena gestión en favor

de la comunidad educativa; en esta investigación resalta el uso del liderazgo democrático (38.84%) pero en un nivel moderado (41.32%) que conlleva al logro de los objetivos institucionales, como la gestión de recursos financieros, infraestructura, materiales educativos y fundamentalmente en la gestión del talento humano en beneficio de los la institución para con sus educandos.

REFERENCIAS

Calero, M. (1998). *Hacia la excelencia de la educación*. Lima – Perú: San Marcos; p. 306, 215.

Collado, O. (1997). *Administración y gestión educativa.* Lima – Perú: Asociación gráfica Educativa.

Contreras, F., y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1*(39), 152-164. http://revistavirtual.ucn.edu.co/ index.php/%20RevistaUCN/article/viewFile/433/886

Chiavenato, I. (2010). *Introducción a la teoría general del a administración*. (4.a ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana S.A.

Chiliquinga, E. (2013). *La gestión administrativa y la optimización de los recursos empresariales del sector textil de la ciudad de Tulcán*. México: BITSTREAM.

González-Ortega, Y., (2008). Instrumento Cuidado de comportamiento profesional: validez y confiabilidad, *Aquichan, 8*(2), 170-182. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/741/74180205.pdf

Hernández-Sampiere & Mendoza (2018). *Metodología de la investigación – Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Lind, D., Marchal, W. & Wathen, S. (2012). *Estadística aplicada a los negocios y la economía.* (15.a ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Reyes, N.T. (2012). *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla – Callao*. (Tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio Institucional. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b10e3280-9b02-498c-9245-fc1e1e70c144/content

Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional*. (15.a ed.). México: Pearson Educación.

Ruiz, S. (2016). Liderazgo transformacional y transaccional: Análisis a través de la variable de género. *Revista Iberoamericana de Ciencias, 3*(1), 30-45. http://www.reibci.org/publicados/2016/feb/1400104.pdf

Sórados, M.M. (2010). Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa. (Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Repositorio Institucional. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/ 2388/Sorados_pm.pdf?sequence=1

Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica – cuantitativa, cualitativa y mixta.* (2.a ed.). Lima – Perú: San Marcos E.I.R.L.

CAPÍTULO 16

FACTORES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO UNAD-COLOMBIA

Data de aceite: 01/04/2022

Diana Marcela Cardona Román
Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Villavicencio. Colombia

Hugo Alberto Martínez Jaramillo
Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Villavicencio. Colombia

María Crisalia Gallo Araque
Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Villavicencio. Colombia

RESUMEN: La transformación digital implica un cambio estratégico para cualquier organización pública o privada y más aún para aquellas del sector educativo, que dan respuesta a las dinámicas propias de la sociedad, adaptándose a las tendencias tecnológicas. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, afín a esta dinámica, se ha adaptado para cumplir con su premisa de "Educación para Todos". Este trabajo se abordó desde una perspectiva metodológica descriptiva–reflexiva y se desarrolló en el ámbito de la investigación cualitativa, con tres etapas, la primera de revisión documental sobre las dinámicas que han llevado a la UNAD a su transformación digital desde lo administrativo, académico y tecnológico; la segunda de revisión de los fundamentos conceptuales y trabajos previos. La tercera, de análisis sobre lo existente en la UNAD Zona Amazonía Orinoquía, ZAO, en comparación con la literatura. El principal hallazgo es que la transformación digital es un proceso de profundos cambios, que deben estar sincronizados y alineados con la estrategia de la organización en la que se permee todas las áreas (gestión, pedagogía, academia, bienestar, cultura) y donde la tecnología sea la impulsadora del cambio para que las universidades no se queden en deuda con una sociedad altamente cambiante.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, gestión académica, gestión administrativa, gestión tecnológica, transformación digital.

FACTORS FOR DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS. UNAD-COLOMBIA CASE

ABSTRACT: Digital transformation requires strategic changes to any one organization, either, public or private, especially, in organizations of the educational sector. These organizations provide a response to the dynamics of society adapting to technology trends. The National Open and Distance University, UNAD, akin to this dynamic, adapted to accomplish its "Education for All" premise. This work was addressed on a descriptive-reflexive methodology and was developed in the field of qualitative research, with three stages, first of the documental review about the dynamic from UNAD Zone Amazonia Orinoquia, ZAO, its digital transformation from the administrative, academic, and technologic ambit; second of the review of concepts and previous works. Third, analysis about the current state in the UNAD ZAO in comparison with literature. The main finding was that digital transformation is a process of deep changes, which must be

synchronized and aligned with the organization's strategy in which all areas (management, pedagogy, academia, well-being, culture) are permeated. And, technology is the driver of change so that universities do not become indebted to a highly changing society.
KEYWORDS*:* Academic management, administrative management, digital transformation, higher education, technological management.

1 I INTRODUCCIÓN

Colombia es un país con una geografía privilegiada y única en el ámbito mundial, sin embargo, esta condición se convierte en una dificultad en términos de cobertura de la educación superior, que a 2017 había alcanzado el 53%. Esta cobertura se concentra principalmente en la modalidad presencial (82%), lo que genera sobrecostos para los estudiantes de regiones apartadas del país. En este contexto la educación virtual y a distancia se ha convertido en una solución a las necesidades de formación universitaria debido a que contribuye a la reducción de estas barreras geográficas. Este panorama ha hecho que esta modalidad de educación haya tenido un crecimiento del 155% entre 2010 y 2018 (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021; SNIES-MEN, 2019).

El crecimiento en el número de estudiantes en la modalidad virtual y a distancia representa un reto y una responsabilidad para las instituciones educativas que ofertan programas de este tipo, como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, institución de educación superior pública que cuenta con 62 sedes, 61 a nivel nacional, distribuidas en ocho zonas (Zona Amazonia y Orinoquia, Zona Caribe, Zona Centro Bogotá – Cundinamarca, Zona Centro Boyacá, Zona Centro Oriente, Zona Centro Sur, Zona Occidente y Zona Sur) y una sede en La Florida Estados Unidos. Actualmente tiene más de 165.000 estudiantes matriculados, lo que implica un compromiso con la calidad educativa que va desde la infraestructura tecnológica que sustente el adecuado funcionamiento de las plataformas educativas, como los medios pedagógicos y organizacionales utilizados para que el proceso de aprendizaje del estudiante se realice de la mejor manera. Por lo tanto, para mantener el éxito en la oferta de los programas tanto en pregrado como en posgrado bajo modalidad virtual y a distancia es necesario lograr una clara y comprometida gestión organizacional, definidas por las relaciones de poder, autoridad, liderazgo, la estructura de la dinámica organizacional, la gestión económica y financiera, entre otras (Bermudez-Aponte, Ortiz, & Rivera, 2015; Singh *et al.*, 2019), aspectos que han experimentado cambios, producto de las transformaciones digitales a las que han sido sometidas al interior de la organización (Arango Serna *et al.*, 2018).

De igual manera, es importante entender que el mundo y los diferentes sectores de la economía, se están moviendo a partir de la cuarta revolución industrial y en ese sentido, se ven abocados a incorporar elementos de esta revolución (Schawb, 2016), Dentro de los principales retos de las organizaciones que cambian, está la modificación de sus dinámicas culturales, de identidad o de poder de las personas que trabajan juntas, la estructura, la

estrategia, la planificación, la aplicación de los planes y en las instituciones de educación superior evoluciona también la pedagogía y la tecnología (Singh *et al*., 2019).

De acuerdo con lo anterior, la transformación digital puede definirse como "los cambios asociados con la completa aplicación de la tecnología digital en todos los aspectos de una Universidad moderna" (Sánchez *et al*., 2019). Es así como la transformación digital ha sido parte esencial de los cambios que vienen experimentando las instituciones de educación superior, especialmente en la UNAD. Estos cambios se ven afectados por las tendencias globales en cuanto a lo tecnológico y lo social con efectos en sus dinámicas organizacionales, y que, además, contribuyen en el crecimiento, en la oferta académica, en la cobertura, y en el número de estudiantes (Almaraz *et al.,* 2017; Arango Serna *et al.,* 2018; Sánchez *et al.,* 2019).

De otro lado, al consolidar las tendencias clave que afectarán en un futuro la educación superior, y en especial, la virtual y a distancia, las instituciones de educación superior tienen elementos de análisis para la toma de decisiones que le permiten mantener la vanguardia en Colombia en esta modalidad. Además, institucionalmente, a través del estudio se proveen los insumos para la formulación de lineamientos y estrategias que conlleven a la consolidación de la transformación digital que ha iniciado la UNAD, pues como lo expresan Almaraz *et al*. (2017) entender esos cambios tecnológicos y organizativos mejora radicalmente el rendimiento de la institución educativa y permite reorganizar los métodos de trabajo.

Un referente de cambio en la sociedad contemporánea es la presencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en múltiples ámbitos y su constante evolución, dado que las mismas están presente en todas las actividades cotidianas e inciden en la forma en que las personas se relacionan con la información y con otras personas (de Pablos Pons, 2018; García-Peñalvo & Seoane-Pardo, 2015), uno de esos ámbitos es la educación, especialmente, la educación superior. Para Villalba & González (2016) la educación es el factor fundamental del desarrollo de la sociedad, incluidos factores institucionales y factores estudiantiles pues de ella depende el paso de una sociedad con altos índices de analfabetismo a una sociedad alfabetizada y con un conocimiento especializado.

Por su parte, Melo *et al.* (2017) explican que existen retos importantes en la educación superior, entre ellos, la ampliación de la cobertura y la mejora en la calidad educativa que ofrecen las instituciones en este nivel de formación. Las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen servicios de enseñanza en nivel superior son, principalmente, centros escolares de formación, en los que se incluye la formación profesional y especializada, las cuales también pueden llamarse como organizaciones educativas según la Comisión Europea (Kampylis *et al.* 2015).

En el ámbito institucional, el logro académico en la educación superior depende de factores que resaltan la gestión administrativa, de infraestructura, financiera, del talento

humano y los estímulos hacia la investigación (Melo *et al*., 2017).

Otros factores institucionales que tienen las organizaciones educativas son "los parámetros de dirección, la estructura organizativa, el funcionamiento, los valores, las creencias y los métodos usados para valorar sus actividades" (Mergel *et al*., 2019), sin embargo, cabe mencionar que las organizaciones educativas son diferentes a las organizaciones empresariales o comerciales y por ello su tratamiento y análisis debe ser diferencial.

Ahora bien, siguiendo el trabajo de Schwab (2016) es necesario superar ciertas condiciones que pueden restringir el potencial de la cuarta revolución industrial y de esta forma tener mayor eficacia y coherencia al interior de una institución, dentro de ellas, están; bajos niveles de liderazgo, limitada comprensión de las dinámicas de cambio y reducida dirección de la difusión de la innovación, lo que conlleva a la necesidad de replantear los modelos económicos, sociales y políticos para responder a la cuarta revolución industrial.

Así mismo, la cuarta revolución industrial, plantea cambios necesarios para las organizaciones, con el fin de dar respuesta a estas tendencias globales, es por esto que, la transformación digital es un proceso que tiene en cuenta diferentes aspectos, los cuales no deben centrarse exclusivamente en la tecnología, sino adicional a ello, en las nuevas formas de trabajo y dinámicas organizacionales, por lo tanto, es importante comprender que esta transformación ha dejado de ser algo opcional y debe ser parte relevante de la planeación estratégica, donde las personas son eje fundamental para estos cambios, y desde esta óptica las IES no pueden ser ajenas a estas dinámicas (Melo *et al*., 2017).

Lo anterior explica la velocidad con que se mueve hoy en día la información debido a la globalización, esto hace de la transformación digital una necesidad dentro de las organizaciones, pues permite reorganizar sus métodos de trabajo y estrategias, con el fin de obtener mayores beneficios gracias a la implementación de las nuevas tecnologías (Sánchez *et al*., 2019).

Por su parte, la transformación digital con enfoques nuevos revoluciona la manera en que las personas y organizaciones interactúan y colaboran entre sí (Schwab, 2016). Incluso, en Almaraz *et al*. (2017) plantean que la transformación digital se debe ver como un proceso de cambio, tanto en lo tecnológico como en lo organizacional y las instituciones educativas no son ajenas a ellos buscando de esta manera mejorar su gestión. De igual manera, el cambio también se ve reflejado en los estudiantes, entendiendo que es una generación que está influida por la digitalización.

Desde esta perspectiva, el proceso de transformación digital al que se enfrentan las universidades requiere, no sólo un diagnóstico acertado, sino el desarrollo de estrategias y planes de actuación que orienten adecuadamente los esfuerzos que se realizan en el proceso (Gértrudix *et al*., 2017), pues como explican Arango Serna *et al*. (2018) "las Universidades se enfrentan a un escenario disruptivo, con nuevos modelos de negocio que transforman la forma en que éstos evolucionan en el tiempo, vinculan de manera activa a

clientes internos y externos, incrementan su compromiso fortaleciendo su experiencia en la organización".

Un factor importante en las IES es la transformación administrativa, donde se implementan las diferentes tecnologías digitales que se pueden incorporar en las áreas de la organización. Por tanto, para que se dé un cambio administrativo efectivo, todas las personas que hacen parte de la institución deben cambiar su modo de pensar y de ver las cosas, tienen que volverse más innovadores, recursivos, abiertos, creativos y flexibles (Schalock, V; Van, L., 2018).

Huang (2015) plantea, por ejemplo, que el gobierno chino apoya las políticas y asistencia financiera para la fusión de medios y publicaciones, para que se adelante una transformación estratégica administrativa, donde un editor de contenidos educativos tradicional pasa a un contenido y servicio educativo de proveedor, dando alcance a la modernización del sistema tradicional, pasando a utilizar e-Campus Live.

Kaminskye *el al.* (2018) hacen referencia a un enfoque estructural, que está dado por dos aspectos, la transformación de los productos/servicios ofrecidos por las organizaciones y la transformación de los procesos comerciales para la provisión de estos; y se da mediante tres etapas como son: la transformación de productos y servicios, expansión y redefinición. Así mismo, se refieren a innovación abierta con acceso a tecnologías avanzadas, mejorando o reemplazando los servicios tradicionales por los digitales, permitiendo superar las restricciones territoriales y dependencia de la ubicación de los proveedores de servicios, así mismo, almacenar grandes volúmenes de información.

Bond *et al*. (2018) se refieren a una sociedad internacional, donde plantean que se debe proveer de competencias tecnológicas a todos los ciudadanos; esto se ve como una oportunidad de incrementar la remuneración y poder adquisitivo de las personas, puesto que los que tienen las competencias más altas en el manejo de las TIC, tienen salarios más altos, incluso, plantean que los cambios administrativos se presentan desde el micro nivel del aula universitaria, donde, la tecnología digital y educativa hace parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que la percepción de los actores del proceso evidencia que los maestros novatos son más expertos en el cambio y aplicación de la tecnología que los maestros más experimentados.

En esta misma línea, Bond *et al*. (2018) plantea la formación para la vida, donde se dimensionan la enseñanza informada sobre tecnología educativa, proporcionadas por la plataforma institucional de código abierto, Stud.IP, utilizada principalmente para fines administrativos y para el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de su institución.

Ritzer *et al.* (2018) esbozan la jaula de terciopelo del consumo educativo, donde hace referencia a las personas que están aprendiendo algo, ellas están consumiendo información de los diferentes recursos educativos. La jaula de terciopelo es considerada como la rúbrica, si se sale de esta el estudiante se pierde, es seguridad para el docente y el estudiante. La educación enmarcada en una rúbrica se considera como suave y confortable,

es atractiva para algunos estudiantes y quizá para muchos maestros, la jaula de terciopelo puede no producir la mejor educación o conducir a los estudiantes a no ser creativos. En este sentido, las IES deben asumir el reto de salir de esa jaula de terciopelo en el que se encuentra toda su estructura organizacional y afrontar nuevos desafíos en cuanto a la innovación tecnológica que nos dan los cambios emergentes.

2 I MÉTODO

El tipo de estudio fue descriptivo, reflexivo y se desarrolló en el ámbito de la investigación cualitativa a partir de la triangulación de datos, partiendo de los documentos de la literatura, documentos de la organización educativa objeto de estudio, en este caso la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), y entrevista semiestructurada a la unidad que gestiona la tecnología en la organización y la encargada de la transformación digital, Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico (GIDT), para dilucidar los cambios tecnológicos que contribuyen con el desarrollo de la misión institucional.

Siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2014), la investigación descriptiva implica "la búsqueda de las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis"; en este caso, el propósito del estudio fue identificar las condiciones en las cuales se presenta la transformación digital de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, con una mirada desde la Zona Amazonia y Orinoquia (UNAD ZAO) en lo administrativo, académico y tecnológico.

El propósito de la investigación reflexiva se mantiene conforme se recolectan más datos y está presente en todo el estudio, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la construcción del informe final, pasando por el trabajo de campo y análisis de los datos, por tanto, a medida que emergen preguntas sobre ¿Cuáles son las similitudes y diferencias de los datos recolectados? ¿Cómo se vinculan? ¿Qué conceptos clave se consolidan?, dichas respuestas nos permiten enlazar conceptos e interpretar el papel de la tecnología en cuanto a su gestión para llevar a cabo la transformación digital de la Universidad (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El estudio se ejecutó en tres etapas: (1) Etapa descriptiva de revisión documental de fuentes secundarias sobre políticas, procesos, reglamentación, manuales e informes de la UNAD: Que buscó identificar los procesos administrativos, los recursos tecnológicos y las innovaciones pedagógicas inmersas en la transformación digital que ha experimentado la UNAD, con mayor atención en la documentación a partir de la introducción de las TIC y la Internet en los procesos de formación, efectuando la descripción de los elementos clave identificados y en complemento con la información recolectada de la entrevista semiestructurada al líder de la GIDT ZAO. (2) Etapa exploratoria conceptual: Cuyo propósito fue reunir el acervo bibliográfico relacionado con las iniciativas, modelos

conceptuales y marco teórico relacionados con la transformación digital en universidades, identificando a partir del análisis los elementos clave desde el ámbito administrativo, tecnológico y académico. (3) Etapa reflexiva y contraste de resultados: En la que se discute la transformación digital de una organización educativa en comparación con la literatura y la perspectiva hacia una educación superior 5.0.

3 | RESULTADOS

El análisis de los resultados se centra en los ámbitos administrativo, académico y tecnológico integrando los diferentes procesos que dinamizan la gestión organizacional en la UNAD y estos procesos pueden aportar a varios ámbitos a la vez (figura 1).

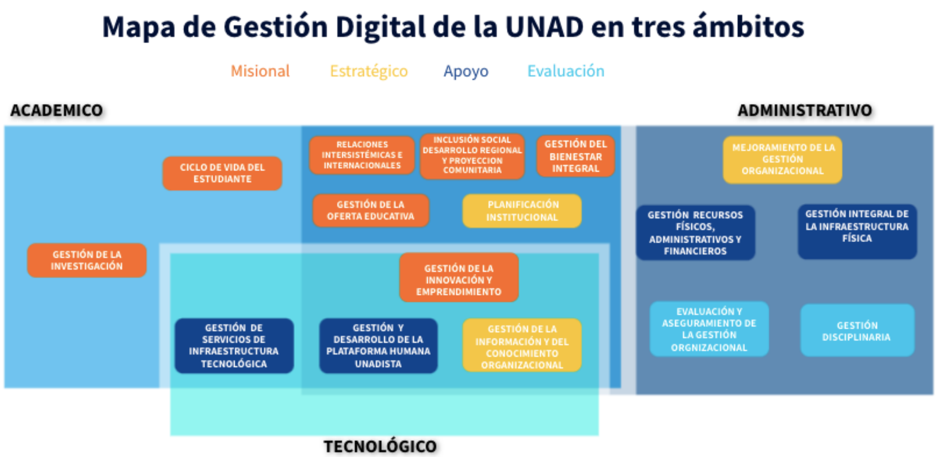


Figura 1. Mapa de Gestión Digital de la UNAD en tres ámbitos.

Nota. Elaboración propia.

Ámbito Administrativo

Kaminskye *et al.* (2018) toman cuatro aspectos fundamentales como son la gestión integrada, sistema de gestión del ciclo de vida del alumno, la interfaz de usuarios unificada y el sistema de gestión de contenido educativo, donde la transformación digital universitaria es la clave, prevaleciendo una estrategia digital que permite desarrollar nuevas competencias de información y comunicación, no obstante, desde el ámbito administrativo podrían considerarse relevantes los dos primeros sistemas de gestión.

Warner y Wäger (2019) identifican que la transformación en una organización debe integrar las tecnologías digitales y los procesos de negocio en una economía digital, esto es, que todos los procesos de la organización estén apalancados por la tecnología, pero va más allá de eso, no se trata solo de tecnología, sino también de estrategia.

En síntesis, la digitalización es necesaria en las organizaciones que transiten hacia la transformación digital y esta ha abierto un amplio abanico de posibilidades para que las instituciones interactúen con los usuarios, lo que ha dado lugar a nuevas e inesperadas innovaciones en el modelo de negocio (Warner y Wäger, 2019), además está influenciada por las políticas gubernamentales y las estrategias de desarrollo institucional (Xiao, 2019), sin embargo, hay una brecha importante entre las tecnologías y la agilidad con que las Universidades las incorporan en sus funciones administrativas.

La UNAD en el ámbito administrativo

La UNAD ha generado una dinámica de sistematización en sus diversas unidades académicas y de gestión, de manera correlacionada que permiten una mejor productividad y organización de cada uno de sus procesos y por supuesto, autogestión y control, para ello. La Universidad ha evolucionado y afianzado una estructura de Metasistema, que, en otras palabras, es la integración y articulación de manera coherente entre los sistemas, las unidades y los dispositivos.

Es así como se constituyen cuatros (4) sistemas organizacionales: alta política universitaria, misional, funcional y operacional.

El sistema de la alta política universitaria es el responsable de formular las políticas y planes institucionales y lo conforman el Consejo Superior, Consejo académico y Rectoría.

En el sistema misional se integran las diferentes unidades y estrategias que están relacionadas con el cumplimiento de la misión y con las responsabilidades sustantivas de la Institución, articulando los programas y servicios enfocados a satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios. En este sistema encontramos las siguientes Vicerrectorías: Académica y de Investigación; Medios y Mediaciones Pedagógicas; Inclusión Social, Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria; Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados; Relaciones Internacionales.

Por su parte, el sistema funcional lo integran las unidades y estrategias enfocadas a la asesoría, consultoría especializada, asistencia técnica, control y seguimiento a la gestión, con el fin, de asegurar la sostenibilidad, modernización y calidad del modelo de gestión. La componen las siguientes unidades principales; la secretaria general, las Gerencias, Oficina de Control Interno, Control Interno Disciplinario y Oficina Asesora de Planeación.

El sistema operacional lo conforman las unidades, estrategias de coordinación y dispositivos de ejecución de los lineamientos que dan dirección a la Institución, con el objeto de consolidar tanto su gestión en la prestación de servicios educativos, como en la mejora de las relaciones de comunicación entre la Universidad y los estudiantes. Los actores de este sistema son las escuelas, instituto virtual de lenguas y las direcciones zonales y sus equipos de trabajo.

En este componente el propósito fundamental de transformarse digitalmente va enfocado a garantizar la gestión de los servicios administrativos, con una eficiente

administración de los recursos humanos y físicos.

Los procesos relacionados con el ámbito administrativo y las tecnologías digitales inherentes a estos procesos se centran en los siguientes;

Mejoramiento de la gestión organizacional que tiene por objetivo identificar las oportunidades de mejora en los flujos de trabajo y la implementación de estrategias para el fortalecimiento de los procesos del Sistema Integrado de Gestión (SIG). Este proceso es dinamizado por el Sistema de Seguimiento a Acciones de Mejoras (SSAM); el Sistema de Balance de Gestión y Banco de Mejores Prácticas. La digitalización del proceso a través de las diferentes soluciones tecnológicas permite tener una línea base para comprender de mejor manera la organización y el avance en el cumplimiento de metas, clave para la toma de decisiones y monitoreo.

Gestión Recursos Físicos, administrativos y financieros, su objetivo es administrar y suministrar los recursos físicos y financieros para el cumplimiento de metas, llevando un control adecuado de las compras, adquisiciones de bienes y servicios, presupuesto, pago de obligaciones, costos y registro contable. Este proceso utiliza el Sistema Integrado de Información Financiera y Contable que articula lo relacionado a patrimonio, régimen financiero, presupuesto, cuentas, tesorería, adquisiciones, contabilidad y mantenimiento físico. También está el Sistema de Información de almacén e inventarios, Sistema de Solicitud de Desplazamientos, Sistema de Nómina, y Sistema de Información de Registro y Control Académico E-dunat para el registro de pagos de matrículas y certificados. Estos sistemas permiten conocer presupuestalmente el costo para el cumplimiento de los objetivos institucionales, además, al ser institución pública debe comunicarse con el Sistema Consolidador de Hacienda e Información Financiera Pública (CHIP).

Gestión integral de la infraestructura física es un proceso de reciente incorporación en la institución y por tanto está en etapa de construcción, su objetivo es establecer e implementar los lineamientos para responder a las necesidades de infraestructura física a través de proyectos de construcción, adecuación y mantenimiento de los espacios físicos de las diferentes sedes de la UNAD. Se dinamiza a través del Sistema Integrado de Información (SICO), Sistema de Gestión de Proyectos para la mejor prestación de los servicios y desarrollo de las labores inherentes a la universidad.

Evaluación y aseguramiento de la gestión organizacional y *Gestión disciplinaria* son procesos que tienen como objetivo, de un lado, evaluar el cumplimiento de objetivos de planes, procesos, programas y proyectos, de otro lado, investigar las conductas de los servidores públicos y docentes de carrera, originadas en el incumplimiento de deberes funcionales. Estas labores se llevan a cabo mediante el uso de herramientas tecnológicas que permitan realizar monitoreo, seguimiento y control, a través del Sistema de mapas de riesgo, Sistema de balance de gestión y Sistema Integrado de Gestión y Monitoreo Administrativo (SIGMA) que hace parte del área funcional de Planeación y es un software para hacer seguimiento a la ejecución de los planes operativos de las diferentes Zonas

y Unidades de la UNAD. Además, la Oficina de Control Interno recibe directamente las solicitudes con respecto a peticiones, quejas, reclamos e informes relacionados con conductas que puedan catalogarse como de incidencia disciplinaria, a través del Sistema de Atención al Usuario (SAU) y utiliza también el Sistema para el Control de Procesos Judiciales. Estas soluciones tecnológicas aportan a la mejora continua y a la transformación digital para la prestación de los servicios académicos y administrativos, fomentando una cultura de buen servicio para los estudiantes, egresados y comunidades atendidas.

Planificación institucional su objetivo es definir las directrices para cumplir con la misión institucional y con las responsabilidades sustantivas a través de la formulación participativa y concertada de planes, programas y proyectos en el corto, mediano y largo plazo, principalmente se encarga del Sistema Integrado de Gestión – SIG que es dinamizado principalmente por el SIGMA, adicionalmente, para dar cumplimiento a las elecciones de los diferentes representantes a los altos órganos directivos se cuenta con el Sistema Nacional de Elecciones.

Gestión del Bienestar Integral contribuye con la calidad de vida, formación integral, construcción de comunidad, satisfacción laboral, ambientes armoniosos y felices para trabajar; a través, de la gestión de experiencias significativas para los estamentos que hacen parte del Metasistema UNAD. Este proceso se relaciona con el Sistema Nacional de Incentivos y Estímulos Educativos cuyo fin es motivar a los funcionarios de la UNAD en su ejercicio laboral, mejorar su calidad de vida y promover el desempeño en la organización. En este proceso no se identificaron acciones de digitalización específicas, no obstante, todas las estrategias que ejecutan de sus líneas de acción se efectúan mediante las diversas herramientas comunicacionales como Webconference, Zoom, Meet, TV UNAD Virtual, Correo electrónico y Skype. El bienestar del talento humano en una organización contribuye a forjar una cultura organizacional comprometida y cogestora de los cambios necesarios para dar respuesta a las necesidades del mercado y que contribuyan con la flexibilidad necesaria para adoptar de manera ágil con las transformaciones requeridas.

En la Zona Amazonia Orinoquia se hace uso de todos los sistemas de información y herramientas tecnológicas de este ámbito, pero su mantenimiento y gestión se lleva a cabo en la sede central de la universidad.

Bajo este ámbito, la transformación digital de la UNAD, se lleva a cabo debido a que se cumplen los siguientes objetivos misionales: Educación Abierta y Permanente, Investigación y Desarrollo, Redes Académicas, Liderazgo en Educación Abierta y a Distancia y Sostenibilidad Holística; la Institución ha formulado, desde el ámbito administrativo, políticas que buscan fomentar el desarrollo y la sostenibilidad de la modalidad abierta y a distancia con el uso de las tecnologías digitales así como, el diseño de alternativas de diversificación de fuentes de financiación que estimulan su gestión efectiva.

Ámbito académico

En los últimos años se han forjado cambios en el sector educativo, y éstos han generado otras dinámicas en la enseñanza como la inclusión de las TIC en la formación y como mediadora de la relación docente – estudiante, lo que implica un cambio de mentalidad en los diferentes actores inmersos en el proceso formativo (Hernández, Patiño, & Galindo, 2018).

Huang (2015) enuncia que el Ministerio de Educación en China ha publicado regulaciones, que incluyen la obligatoriedad de cursos en línea de alta calidad en los planes de estudio y recursos sociales para explorar el camino orientado al mercado, estas regulaciones han previsto condiciones favorables para explorar el camino en la digitalización educativa, información encontrada también en el estudio de Xiao (2019), es así que el gobierno Chino invitó a los directivos de instituciones de educación tradicional a mantener conformidad con aspectos de digitalización educativa para el progreso. Por lo tanto, aunque en 2015 la transformación digital en China se encontraba en etapa exploratoria, hoy día se puede decir que se encuentra consolidada (Huang, 2015; Xiao, 2019), en cuyo tránsito identificaron la complementación de multimedia para satisfacer la diversidad, la personalización, la oferta de cursos MOOC y la capacitación para los maestros.

Los autores, Bond *et al*. (2018) hacen referencia a la logística del estudio universitario, donde exponen que los estudiantes tienen acceso a una variedad de herramientas por medios digitales para el aprendizaje académico, sin embargo, esto depende de que los maestros implementen los medios digitales, para tal efecto, se fomentan políticas que apunten a un mayor desarrollo profesional docente, a fin de abordar la alfabetización digital académica.

Como se mencionó anteriormente, Kaminskye *et al*. (2018) desde lo académico considera necesarios la interfaz de usuarios unificada y el sistema de gestión de contenido educativo, donde la interfaz de usuario unificada cuenta con perfil del alumno, un sistema de planificación y programación de tareas, planificación educativa y provisión de información individual y el sistema de gestión de contenido educativo integra gestores curriculares y cursos de capacitación (colecciones de videos, manuales digitales, guías, contenido multimedia, entre otros) con información acerca del trabajo del alumno. Ofrece también página web personalizada para el estudiante, donde puede elegir libremente las tareas, horarios individuales, proporciona materiales multimedia relevantes para la investigación e incluye el acceso a un sistema de análisis de Big data. En cuanto a la comunicación se hace de forma sincrónica con la aplicación de Skype y asincrónica, intercambio de documentos, edición colaborativa de documentos y explicación de tareas grupales, el módulo de gestión de contenido educativo utiliza la tecnología *blockchain*.

De Pablos *et al.* (2019) plantean la necesidad de incluir la transformación digital en el ámbito universitario para actualizar los modelos de formación más tradicionales, y

consideran un cambio de paradigma en este nivel de formación, esto, con el desarrollo y uso de plataformas virtuales que estén inmersas en ecosistemas educativos digitales que favorezcan el aprendizaje a escala y sea sostenible. Para ello, sugieren el uso de herramientas de aprendizaje de máquina, bigdata y analítica de datos que sea llevada a la analítica de aprendizaje, aprendizaje activo y aprendizaje adaptativo que faciliten un aprendizaje multimodal a partir del "aprender compartiendo" y se geste en espacios colaborativos e interactivos. Desde la perspectiva pedagógica, la interactividad, la comunicación, la realimentación y la evaluación permiten construir conocimiento en el aprendiz, pero lo anterior solo es posible si se tiene planificación, seguimiento y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación de la personalización del aprendizaje.

El sistema de aprendizaje adaptativo se nutre de los datos que generan los estudiantes en su proceso de formación es un sistema escalable donde se adaptan los recursos necesarios de acuerdo con las necesidades de cada aprehendiente y vincula diferentes áreas del saber mediadas por tecnologías, entre otras; informática, educación, psicología y neurolingüística.

La UNAD en el ámbito académico

La UNAD generó un Sistema Nacional de Consejería Académica y junto con el Campo de Acogida e Integración UNADISTA, realiza el primer acercamiento al estudiante de primera matrícula para que logre articularse exitosamente al sistema de educación superior a distancia y se favorezca su permanencia. Para cumplir con este propósito dispone de una serie de recursos tecnológicos que permiten la gestión de la información del estudiante a través del Sistema de Información de la VISAE – SIVISAE, éste recurso en particular facilita la "gestión de todo el programa de inducción, desde la programación, inscripción del estudiante a las jornadas de inducción, registro de asistencia, monitoreo de participación y evaluación de satisfacción" (UNAD, 2020, p.37).

Gestión de ciclo de vida del estudiante el cual tiene como objetivo consolidar la interacción con aspirantes, estudiantes y egresados, partiendo de la identificación y caracterización de las necesidades, así como el acompañamiento y orientación académica, pedagógica, psicosocial y administrativa, para el logro de sus aprendizajes y formación integral. Se cuenta en este proceso con un Sistema de Caracterización del Estudiante UNADISTA para identificar cada alumno que ingresa a la institución, sus particularidades y de esta manera buscar potenciar las capacidades con el fin contribuir en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Registro y Control cuenta con software E-dunat, que es una herramienta eficaz para los aspirantes quienes pueden realizar su proceso de admisión y matrícula de forma virtual, sin limitaciones por distancia. E-dunat, administra los recursos humanos y tecnológicos enlazando la oferta académica vigente, permitiendo realizar seguimiento al

plan de estudios que desarrolla cada estudiante. Igualmente, a través del Campus Virtual con que cuenta la Universidad, se concentran todas las actividades académicas y en forma de redes se articulan los sistemas misionales y operacionales mencionados anteriormente, para que haya una interacción más oportuna a través de la Plataforma Tecnológica Integrada de la UNAD (PTI) que contiene a ACCeSIT plataforma académica E-learning y RED, la cual a su vez aloja todos los cursos. La evaluación docente se realiza, entre otras formas, con la aplicación del Módulo de Evaluación Docente - MED, dispuesta por la Vicerrectoría Académica y de Investigaciones —VIACI—, elemento que no solo examina los planes de gestión, sino los de la red de tutores y de estudiantes.

Haciendo referencia especificamente al Modelo Pedagógico Unadista se observa el diseño de estrategias didácticas que favorecen la interacción, la construcción de conocimiento significativo y una formación contextualizada a la realidad actual, lo cual permite estimar al estudiante como actor principal de su aprendizaje; facilitándole herramientas y recursos en red, formas de interacción con dispositivos tecnológicos, aportando a la cimentación de una cultura digital apoyada en e-learning, el uso de medios y mediaciones pedagógicas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y el aprendizaje en redes que interactúan de forma sincrónica y asincrónica.

En el campus virtual de la Universidad se encuentran los siguientes recursos de acompañamiento: foros de trabajo colaborativo, wikis para construcción de textos, web conferencias y chats para asesoría y acompañamiento en el desarrollo de actividades, sistemas de mensajería-correo de curso y recursos para retroalimentación de las actividades (UNAD, 2020, p.94).

Para generar acompañamiento sincrónico y asincrónico los docentes utilizan el campus virtual para desarrollar de manera individual o a grupos colaborativos una comunicación fluída y asertiva con sus estudiantes, así mismo, espacios de vida académica en zonas con presencia de la UNAD mediante B-learning (mediados), franjas de atención en centro, Círculos de Interacción y Participación Académica y Social (CIPAS), sesiones por Skype y webconferences.

Cabe resaltar que el Modelo Pedagógico está fundamentado en un diseño curricular que toma en cuenta la transformación digital como énfasis transversal, por ello se encuentra dentro de sus componentes la formación en las TIC, brindando espacios de capacitación en ésta área, incorporados a los demás procesos académicos del estudiante.

En lo que respecta a los egresados se ha establecido un portal laboral que permite a este estamento una línea de inserción laboral con empresas aliadas, dispone de contenidos y herramientas de apoyo como los nodos virtuales del egresado que asesoran sobre la elaboración de la hoja de vida, protocolo para entrevistas, tendencias del mercado laboral. Además, se han dinamizado medios digitales para mantener una comunicación permanente con el egresado, tales son: boletines informativos virtuales, información de eventos institucionales, enlace en la página web, redes sociales y gestor de comunicaciones de

SIVISAE (Sistema de Información de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados) con el cual se hace observación de la trayectoria del egresado.

El uso de los recursos de la e-Biblioteca de la UNAD y la coyuntura con la plataforma antiplagio Turnitin, también ocupan un renglón importante en las herramientas de transformación digital al servicio de los estudiantes. En el caso de la e-biblioteca es un espacio híbrido (físico y virtual) de encuentro académico y social, con contacto directo a redes académicas y de investigación; allí se encuentran recursos para el aprendizaje, formación e investigación.

SIGETEC o Sistema de Gestión Tecnológica creó la plataforma de formación con el fin de dinamizar recursos de hardware y software con los sistemas de información para avalar la actuación formativa y la integración de distintos servicios a los usuarios (Estudiantes, docentes, directores, administrativos, directivos), todo esto enmarcado en la política del Marco de Referencia del Sistema de Gestión de Seguridad de la Información- SGSI y tomando como referente los lineamientos Tecnopedagógicos para el Diseño de Cursos, así como de Recursos Educativos Digitales (RED) en el Campus Virtual de la UNAD. Estos cursos son creados bajo los estándares de Diseño Universal (DU); estándar AVA basado en tres entornos (inicial, aprendizaje y evaluación) y desarrollado a partir de insumos bibliográficos, documentales, fuentes de investigación y actividades bajo la plataforma Moodle; aspectos universales concernientes a aspectos tales como diseño universal de aprendizaje en el e-MPU, operacionalización del nivel microcurricular, ambientes virtuales de aprendizaje, orientaciones generales para el diseño de un AVA; configuración de los entornos del aula, herramientas de reconocimiento facial (Proctoring Biométrico) para el desarrollo de evaluaciones en línea y software para personas con discapacidad visual y auditiva; permitiendo de esta manera articular el modelo pedagógico de la UNAD con los ambientes virtuales de aprendizaje (UNAD, 2020).

Todos los cursos de la UNAD cuentan con mínimo los componentes tecnopedagógicos de TV UNAD Vitual (antes Canal UNAD), Radio UNAD, Calendario, Repositorio Institucional (DSPACE) como medio para realizar la gestión en cuanto a los recursos educativos digitales, E-biblioteca, Evaluaciones, Uniagenda, Herramientas de inclusión, Turnitin, Webconference Educativa, el Sistema de Atención Integral (SAI) para el seguimiento del proceso académico de los estudiantes, Aplicativo de Oferta Académica Integrada (OAI) que automatizó todo lo referente a acreditación y certificación de cursos y el Aplicativo de Oferta Integrada de Laboratorios (OIL) que automatizó todo el proceso de inscripción, seguimiento y calificación de las prácticas de laboratorio.

Frente a éste último aplicativo se cuenta con unos laboratorios simulados que permiten que el estudiante complemente su actividad formativa, algunas se manejan bajo contrato de licencia de uso y otras con licencia perpetua y acceso desde el campus virtual, entre los más utilizados están *V6 for Academia - PLM Discover Dassault Systems* para el diseño y gestión de productos; *Simulador 3D: Tecnologías para la Salud en el trabajo*

para mediciones de variables ambientales; *Sistema de gestión de imágenes médicas PACS y RIS* para la interpretación de resultados de imágenes; *HOSVITALHIS* para la administración de los procesos de salud; simulador de *Medios de Comunicación* para la comunicación social; *Simulador de prácticas pedagógicas* para la formación de licenciados; *Virtual Plant* para laboratorio de química e ingeniería de alimentos; *BioTK* un atlas de anatomía en 3D; *Parrot* para habilidades cognitivas y destrezas mentales básicas; *Psysim* para las competencias de evaluación, diagnóstico e intervención de la psicología clínica, social, educativa y organizacional.

En el año 2016, se culminó con los ajustes de los AVA, para trabajarlos ya no sobre una estructura de temas sino en Entornos (espacios que componen y fortalecen el AVA, articulando elementos informativos, comunicativos, recursos académicos y de gestión, con el objetivo de implantar acciones para que el estudiante avance en su proceso formativo), dándole transversalidad a aspectos académico, didácticos, comunicacionales y tecnológicos. De otro lado, facilitando su acceso, la flexibilidad de estrategia y actividades de aprendizaje, su funcionamiento, su usabilidad, su amigabilidad, mejora de la experiencia de uso y la cobertura a todo tipo de población. Cuenta además con mínimo los siguientes componentes y recursos de apoyo: canal de video institucional, radio virtual de la Universidad, calendario, repositorio institucional (DSPACE), biblioteca virtual, evaluaciones con un elemento de mejora que es el reconocimiento facial dentro de las pruebas objetivas cerradas POC en caso de que el docente desee realizar un cuestionario tipo examen, uniagenda o cronograma de actividades, herramientas de inclusión para estudiantes con algún nivel de discapacidad (Lector de Pantalla JAWS, Amplificador de Pantalla Software Magnificación MAGIC, Magnificador de Imagen y Lector de Pantalla Integrado Software ZOOMTEXT, y herramienta de interpretación para personas con discapacidad cognitiva y/o aprendizaje software HABLANDO CON JULIS), recursos RED (OVI, OVA, Realidad Aumentada, Simuladores, Podcast, Infografías, y recursos Web Interactivos entre otros), software Turnitin o programa antiplagio, sistema de webconferencia educativa, aplicativo de oferta académica integrada y aplicativo de oferta integrada de laboratorios y desde el ámbito de la investigación ha implementado el aplicativo Universitas XXI, que tiene el propósito de organizar el registro y seguimiento de la productividad derivada del ejercicio investigativo de los docentes, principalmente aquella con los proyectos aprobados en convocatoria de financiación interna y Proyectos Especiales de Investigación -PIE-.

En este ámbito los desarrollos de la UNAD han sido importantes, ya que todo el ambiente de formación se hizo en coherencia con la gestión del conocimiento, redes colaborativas y el aprovechamiento de la información en la Web, así como, el diseño de entornos orgánicos y motivadores, el estímulo de metodologías de aprendizaje significativo y colaborativo, utilizando las redes sociales. Los entornos de aprendizaje cumplen con todos los estándares de accesibilidad, flexibilidad, usabilidad y amigabilidad requeridos para una formación mediada por las TIC, de manera exitosa.

Gestión de la investigación, este proceso tiene como objetivo integrar los procesos de investigación básica, aplicada y de creación para fortalecer la producción intelectual y la cultura científica, articulando los diferentes actores del ecosistema Gobierno-Universidad-Empresa-Sociedad, nacional e internacional, atendiendo las necesidades de la comunidad y los grupos de interés de la oferta educativa de la universidad. Los sistemas de información que contribuyen a dinamizar este proceso se centran en un repositorio institucional alojado en Universitas XXI para evidenciar la trazabilidad en la presentación y ejecución de proyectos de investigación. De igual manera, la UNAD cuenta con la nube de Google drive y office 365 para alojar información que soporta las evidencias con respecto a los productos obtenidos por los diferentes investigadores y grupos de investigación.

Relaciones intersistémicas e internacionales, el propósito de este proceso es definir la ruta para el relacionamiento interinstitucional del orden nacional e internacional, una de las herramientas que se utiliza para su operativización es la Mesa Técnica de Convenios.

Los sistemas de información y herramientas digitales documentadas para el ámbito académico son utilizados por los diferentes funcionarios de la UNAD Zona Amazonia Orinoquia, pero su mantenimiento y repositorio principal de la información se realiza en la sede central de la Universidad.

Ámbito tecnológico

Las organizaciones día a día cada vez mas dependen de las tecnologías de la información, no solo para mantener su negocio sino para ser más competitivos, a su vez han rediseñado su estructura organizacional para contar con unidades de digitalización, toda vez que el desempeño de su actividad económica depende en buena parte del uso efectivo y eficiente de la tecnología y la capacidad de inversión (Perry, 2005).

Huang (2015) traza la construcción y mejora de la infraestructura a través del ofrecimiento de recursos de alta calidad para el desarrollo de cada clase, contar con una sala de estudio en línea para todos y una plataforma de servicios públicos de recursos educativos. Las IES serán juzgadas por la capacidad de transformación (Baker, S; Zeijl, R y Martens, 2017) y jugarán un papel protagónico en la sociedad por su capacidad de generar valor agregado, así mismo, por su adaptación a los cambios emergentes de su entorno.

Kaminskye, Yereshko & Kyrychenko (2018) hacen referencia a la modernización de la gestión de la arquitectura de la TI corporativa, con una plataforma global basada en la nube para la educación superior y usar la tecnología *blockchain* para el contenido educativo, esto permite almacenar y procesar grandes volúmenes de información y reducir costos. La modernización de la educación del sistema tradicional se estaría dando si se utiliza una tercera plataforma, computación en la nube y los servicios móviles “*brainfacturing*”, es decir, producción intelectual, *Big Data*, el concepto del Internet de las cosas (IoT) y redes sociales.

En la misma línea plantean que la nube convergente une la plataforma

metauniversitaria basada en la tecnología *blockchain*, un solo espacio de información para la integración digital de las universidades, donde se encuentra la construcción de un módulo de gestión de los contenidos educativos, con una seguridad en términos de la disposición de información confidencial, el riesgo en imponer una educación de baja calidad de contenidos.

En cuanto a la digitalización de un contexto, Bond *et al*. (2018) señalan que en la agenda digital se establece que los ciudadanos sean alfabetizados digitalmente para poder participar plenamente en la educación, teniendo como base que la digitalización es una de las formas que permite la transferencia del conocimiento y la innovación en la ciencia.

Por su parte, De Pablos *et al*. (2019) indican que las tecnologías emergentes con carácter prospectivo se aplican con *Learning Analytics, Makerspaces, Active learning o Adaptative learning*, en busca de un aprendizaje escalable y sostenible. Así mismo, plantean la enseñanza mixta o *blended learning* donde se combina la presencialidad y modalidad online, hay un aprendizaje dual, apoyado por las plataformas, entre las más usadas están; Moodle, Blackboard, Formare o WebCT.

Referente a la inteligencia artificial, Ritzer *et al.* (2018) la soportan en la producción de nuevas formas de Inteligencia Artificial basados en algoritmos que aprenden (una forma de consumo) por su cuenta. Este desarrollo es impulsado, en parte, por una escasez de humanos (como prosumidores) lo suficientemente hábiles para hacer el trabajo.

Otro factor importante a enunciar en este contexto son las tecnologías emergentes, donde éstas tienen la potencialidad de transformar una industria o crear una nueva, Lombardero (2015) enuncia que éstas se dividen en dos grupos, el primero hace referencia a las tecnologías instrumentales y entre ellas está la movilidad, el *Cloud Computing* o computación en la nube y el *Big Data*; el segundo grupo, por las tecnologías transformadoras entre las cuales están el *IoT* como interfaz capaz de conectar todo con sensores y permitiendo a través de un sistema, el manejo de los datos y de los procesos; *Smart Cities* que se relaciona con la transformación digital de las ciudades y por ende de sus ciudadanos, incorporando tecnologías de la industria 4.0 contribuyendo de esta manera con el desarrollo.

La UNAD en el ámbito tecnológico

Entre otros avances se ha fortalecido y engranado las unidades misionales, funcionales y operativas para brindar una robustez en TIC, este ámbito soporta tanto lo administrativo como lo académico, por ellos es dinamizado a través de los siguientes procesos dentro de la cadena de valor de la UNAD:

Gestión y desarrollo de la plataforma Humana Unadista cuyo propósito es gestionar un talento humano altamente cualificado que garantice productividad y satisfacción laboral, entendiendo que la cultura y el talento digital son factores clave para la transformación digital. Este proceso hace parte del Sistema Nacional de Talento Humano que entre otros

permite: consulta de información, estadísticas e indicadores como apoyo a la toma de decisiones; consulta, generación y elaboración de documentación normativa; herramientas colaborativas para la interacción entre usuarios; herramientas de seguimiento a planes de trabajo; consultas de información institucional para entes de control y vigilancia. Los sistemas de información que operativizan este proceso son; Sistema de información de gestión humana (SIGHUM), el Software de oferta y contratación académica (SOCA v3.0) que agiliza y controla la oferta académica sincronizado con el Sistema de Información de Registro y Control Académico E-dunat, el cual administra los planes de estudio, la asignación de cursos académicos y demás actividades por cada docente; el Intranet que aloja los diferentes sistemas de gestión administrativa y académica y Sistema Módulo de Evaluación Docente (MED), Software de repositorio de hojas de vida (CENSO v3.0), Software de contratación de apoyo a la gestión SCAP y el sistema único de autenticación. Además, se cuenta con un aplicativo para la solicitud y expedición de certificados laborales en línea CERTIFICA y un link para obtener la certificación de la ARL Positiva.

Gestión de servicios de infraestructura tecnológica cuyo objetivo es diseñar, fortalecer y mantener la infraestructura y servicios tecnológicos que soportan la gestión organizacional de la Universidad, a partir del uso de tecnologías de última generación y de desarrollos tecnológicos que permiten el logro de los objetivos institucionales; este proceso hace uso de la herramienta de Inventario Tecnológico para establecer la distribución de los equipos y licencias de software en todas las sedes de la universidad, del Sistema Integrado de Educación Virtual de la UNAD, denominado (ACCeSIT), que es una plataforma tecnológica que contiene, entre otros, el Campus Virtual, Sistema Aurea, Oferta integrada de Laboratorios, Centralizador de Calificaciones a través del Blockchain, Plataforma Tecnológica Integrada (PTI) y utiliza como CORE el código abierto del LMS MOODLE. Estas tecnologías en su conjunto permiten integrar los recursos tecnológicas con la didáctica y la pedagogía inmersas en el modelo educativo de la UNAD, buscando de esta manera mejorar la propuesta de valor para el estudiante y la gestión organizacional desde lo académico y lo administrativo.

Gestión de la información y del conocimiento que tiene como fin la gestión del ciclo de vida de la información, desde su generación, pasando por el tratamiento, hasta su custodia y protección, el cual permite mantener la memoria organizacional y la toma de decisiones basada en el uso de sistemas integrados de información tales como; Aplicación Sistema de Atención al Usuario (SAU), Sistema Mesa de Ayuda que es el soporte técnico operativo para manejar todas las incidencias y requerimientos de tecnología, el formato único de solicitudes digitales (FUSD), Sistema de Información de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados (SIVISAE), Sistema de Gestión Documental (SIGEDOC) administrado por la Secretaría General cuyo fin es gestionar el Sistema Nacional de Archivos de la Universidad y las acciones relacionadas con la planificación, administración y organización de la documentación generada y recibida desde las diferentes unidades

de la Institución; Repositorios en Drive de Google, OneDrive y Teams de Microsoft, nube privada a través de Nextcloud, Registro y Control Académico, Pago Online de certificados (PSE), generación de recibos de pago, generación de paz y salvos, Plataforma Tecnológica Integrada (PTI), Sistema de Gestión Integrada de Calidad (programas ofimáticos y correo electrónico), medios de comunicación institucional (televisión abierta, Radio UNAD virtual, TV UNAD Virtual), sistema web conference, comunicación gráfica y marketing digital usando herramientas como Google Analytics y Facebook Analytics. Este proceso en particular tiene gran connotación dentro de la transformación digital de la UNAD, dado que a partir de los datos se comprende de mejor manera a la organización y permite tomar decisiones a partir de la información, como factor clave para estos cambios.

Gestión de Innovación y Emprendimiento cuyo propósito es gestionar y desarrollar la Innovación y el emprendimiento a través de diversas estrategias que permitan la transferencia de conocimiento y tecnología derivadas de escenarios a nivel institucional y alineadas a las apuestas regionales, nacionales e internacionales de I+D+i+E para potenciar la productividad, la competitividad, el desarrollo socioeconómico y ambiental de las regiones. Este proceso, por ser nuevo en la institución, aún no incorpora sistemas de información y tecnologías digitales que contribuyan con su gestión, y esta, se realiza principalmente a través de correo electrónico. De igual manera, es importante comprender que el aporte de la innovación en toda organización es la que impulsa los cambios y es necesario para la transformación digital. Particularmente, frente al sistema de laboratorios se ha logrado conformar 94 Laboratorios de práctica a nivel nacional en escenarios físicos, más de 10 laboratorios simulados operando para los diferentes programas y escuelas académicas, un total de 4.576 equipos con códigos de ingreso (placas de inventario) adquiridos para los laboratorios en todas sus sedes.

Para la Institución, la gestión de la información y del conocimiento institucional son dinamizadores de todos los procesos de gestión, es así que, se cuenta con recursos didácticos para el desarrollo académico institucional como la televisión abierta (TV), medios digitales vía web como el sistema de Webconference, radio por IP (RUV), red social en Youtube vía *Streaming*. Estos medios alternativos manejan recursos como los Podcast, piezas gráficas, audiovisuales, entre otros; y de forma sistémica facilitan la comunicación y distribución de la información organizacional y académica. Por otro lado, se cuenta con espacios físicos que permiten acceder a las tecnologías digitales desde bibliotecas virtuales, salas de informática, laboratorios virtuales, aulas múltiples y auditorios multimedia.

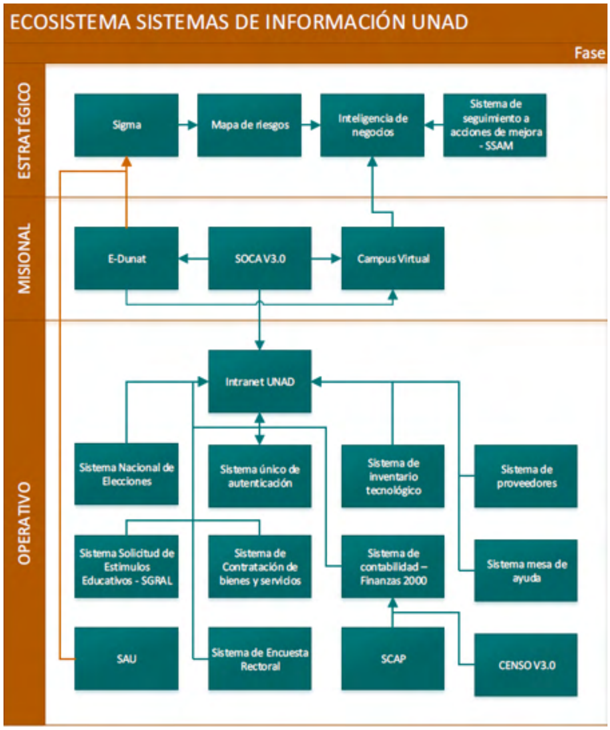


Figura 2. Ecosistema de sistemas de información UNAD

Nota. PETI UNAD (2021)

La UNAD considera la infraestructura tecnológica como una línea de acción fundamental para soportar su oferta académica de educación abierta y a distancia, por lo que la inclusión de las tecnologías digitales en los procesos de formación (plataforma LMS, CMS, entre otras) garantizan el cumplimiento de su misión y está en armonía con el PAP Solidario Institucional. Además, gestiona los *datacenter*, sistemas de Información, servicios de operación, mesa de ayuda e infraestructura y conectividad para dar cumplimiento al servicio tecnológico misional, por lo demás, es garante de la seguridad y protección de los datos de los estudiantes, profesores, proveedores y administrativos (UNAD, 2020, p177).

La gestión, operación y el desarrollo de la infraestructura de información de la UNAD se fundamenta en políticas para el desarrollo de sistemas de información y soluciones digitales, para la seguridad de la información que incluyan la disponibilidad, accesibilidad y confidencialidad de la misma y estrategias que garanticen la sostenibilidad institucional (UNAD, 2020). Es así como, todo el proceso de sostenimiento tecnológico se fundamenta en los principios de integridad, gestión distribuida, autorregulación, seguridad y privacidad.

El Sistema de Infraestructura de Información de la Institución se soporta sobre un sistema Cloud de ORACLE, el cual garantiza canales redundantes de Internet y disponibilidad de la máquina virtual, adicionalmente, el campus virtual se conforma de

varias instancias que contienen LMS Moodle.

Respecto a la comunicación interna se ha desarrollado una serie de recursos para facilitar la interaccion entre usuarios, tales como: el correo electrónico, portal web y servicios telemáticos.

En ese mismo contexto de lo mencionado en el ambiente académico y administrativo, el componente tecnológico hace sinergia con toda la Institución y sus procesos, es así como, en la ruta de transformación digital la UNAD ofrece servicios y productos especializados relacionados con las diferentes etapas del diseño, desarrollo, modelamiento, implementación y monitoreo de soluciones académicas y tecnológicas de acuerdo con la modalidad *e-learning*, enfocada esta oferta a Instituciones Educativas y a organizaciones interesadas en implementar estos modelos de gestión, modernizando de esta manera sus capacidades organizacionales.

Ahora bien, con respecto a la infraestructura tecnológica con que cuenta la UNAD en términos de hardware, enfoca su política en la adquisición de marcas líder en el mercado sea por compra directa o a través de leasing, tal y como se evidenció en una zona en particular que se tomó como referente para el análisis, entendiendo que la UNAD funciona de forma sistémica y las políticas definidas desde el sistema estratégico se dinamizan en las diferentes sedes. En este sentido, en la Zona Amazonia y Orinoquia ZAO, y se aplicó una entrevista al líder de la Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico GIDT y los resultados obtenidos fueron los siguientes: los servidores para almacenamiento de datos y préstamo de servicios que tiene la UNAD de la ZAO son de Marca Hewlett-Packard (HP), y tiene un servidor para cada centro. Los *Router* son de marca CISCO, los *Switches* de marca Aruba igual que los Access Point; las Impresoras son marca HP de impresión Láser y multifuncional, los equipos de escritorio que se tienen son de marca HP y los portátiles disponibles son de la misma marca. Este aspecto es importante, dado que la infraestructura con que cuenta la UNAD está a la vanguardia en marcas como Aruba de Hewlett-Packard Enterprise (HPE) y CISCO marcas posicionadas como líderes en el mercado según el cuadrante mágico de Gartner (Gartner, 2020; CISCO, 2020).

Las características de los equipos servidores, las capacidades de procesador y velocidad, memoria, almacenamiento y sistemas operativos utilizados cambian de manera significativa en cada centro y de cada zona, de acuerdo con la capacidad de memoria y de almacenamiento en disco, teniendo en cuenta además, que las sedes principales en cada zona, cuentan con mejor capacidad tecnológica.

En cuanto a la infraestructura lógica relacionada con el software, los siguientes recursos son los que se utilizan actualmente en la ZAO: Software de oficina (paquetes de *Office, Open Office, Iwork*, etc). Se usa principalmente Microsoft Office Professional, Microsoft 365, Visio y Project. En cuanto a CRM (*Customer Relationship Management* - Gerencia de relaciones con el cliente), se utilizan los servicios de FUS (Formato Único de Solicitudes) Digital y el sistema de PQRS. Para la comunicación interna (chat, e-mail) se

utiliza Microsoft Teams, Skype, Gmail y Telefonía IP. En lo referente a soluciones de soporte o ayuda técnica, se utiliza la Mesa de ayuda.

De los servicios externos en temas como SaaS (*Software as a Service* - Software como servicio), PaaS (*Platform as a Service* - Plataforma como servicio), IaaS (*Infrastructure as a Service* - Infraestructura como servicio), que actualmente ofrecen compañías del orden mundial, como Microsoft, Oracle, IBM, Dell, Amazon, entre otros proveedores, la UNAD, Zona Amazonia y Orinoquia, hace mayor uso del servicio de almacenamiento en la nube a través de la nube privada de Microsoft (*One drive*) y *Next Cloud*, y de nube pública de Google Drive. Los *Backups* de respaldo se realizan en estas nubes y en el sistema nacional de almacenamiento, además, parte de la información se transfiere al archivo en los procesos anuales de finalización y entrega de actividades.

Pese a que la UNAD en el ámbito nacional incorpora tecnologías exponenciales relacionadas con *IoT* (Internet de las Cosas), Analítica de Datos (Big Data) y *Blockchain* la UNAD ZAO tiene una implementación incipiente y no brindan mayor valor en cuanto a la transformación digital de la organización. Este uso se relaciona en la figura 3, (siendo uno (1) el que menos usa y cinco (5) el que más usa).

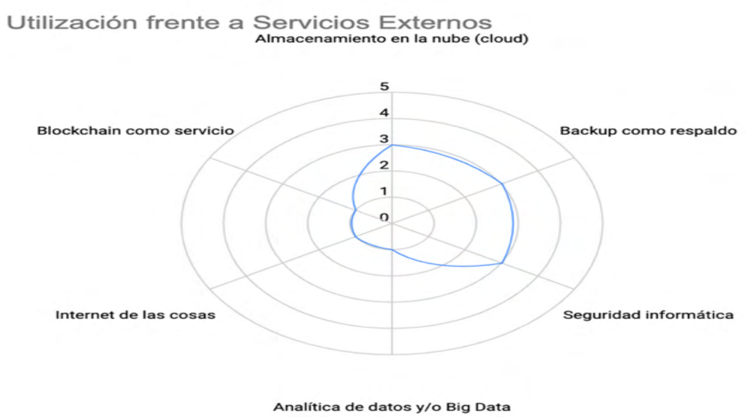


Figura 3. Servicios externos utilizados en la UNAD ZAO

Nota. Elaboración propia.

En el ámbito tecnológico, la UNAD en términos generales cuenta con una infraestructura que ha ido evolucionando a través del tiempo, incorporando diversos recursos para ser mas eficientes en su gestión desde todos los ámbitos, sin embargo, y en lo referente a la UNAD en la ZAO, si bien la infraestructura es acorde con la dinámica regional, se observa disparidad en cuanto a infraestructura en los diferentes centros, pudiendo afectar de esta manera, el cumplimiento de las metas comunes en cuanto a retención y permanencia, así mismo, no se observa la incorporación de tecnologías exponenciales que

están marcando la pauta en cuanto a la cuarta revolución industrial, lo que pueda afectar sus ventajas competitivas transitorias. Estas condiciones son necesarias para que toda la organización de manera holística esté inmersa en la revolución digital, que, si bien es complejo en una organización con sedes a nivel nacional e internacional, se deben tener estrategias que conlleven a un transitar completo y unificado hacia la transformación digital. De ahí que las tecnologías exponenciales y la cultura organizacional sean habilitadores para un cambio hacia la educación superior 5.0.

4 I DISCUSIÓN

La Educación Superior, en la cuarta revolución industrial se impulsa por tecnologías de inteligencia artificial (AI), para transformar las dinámicas de la cotidianidad, la forma de aprendizaje de los ciudadanos y se centra en las capacidades humanas que dan respuesta a los desafíos propios de involucrar las tecnologías de la información (Anzola, 2019).

Esta frase resume el punto de coincidencia entre todos los artículos analizados y es la que pone bajo la lupa las nuevas tendencias tecnológicas en el contexto de crecimiento de las instituciones educativas, siendo las organizaciones más afectadas por esa evolución digital, no solamente porque compiten con un sinnúmero de instituciones, sino que, con nuevos medios digitales, la demanda se diversifica e implica que se estructuren rápidamente a esta nueva realidad. Este aspecto es relevante dada la perspectiva hacia la educación 5.0 donde el ser humano tiene relevancia sobre la tecnología, y en este sentido, la automatización de ciertos procesos a través en la ruta formativa del estudiante a través de la inteligencia artificial, puede liberar de carga académica el ejercicio docente en tareas que se convierten en rutinarias y que no aportan mayor valor agregado al proceso de aprendizaje, tales como dudas de los estudiante sobre conceptos básicos, metodológicos o procedimentales, así como la revisión de elementos generales de interacción en los ambientes virtuales para la construcción de conocimiento.

De otra parte, la rápida evolución tecnológica ha traído consigo nuevas herramientas, nuevas plataformas, nuevos canales como el acceso de datos a través de la nube o recursos informáticos novedosos para las diferentes organizaciones y que mejoren su infraestructura actual de servidores virtuales, almacenamiento, bases de datos, entre otros. Adicionalmente, de una forma indirecta, implica que haya cambios en la gestión administrativa de las instituciones, exigiendo cambios en pro de la optimización de todos los procesos para volverse más competitivos (Xiao, 2019).

La educación superior no es ajena a la alta demanda y la variada competencia, por lo cual debe soportarse digitalmente para que logre el posicionamiento que merece dentro del mercado de un país y para atender esos nuevos requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales, que en su mayoría crecieron en esta nueva ola digital y ahora no solamente ven como alternativa formativa, la educación tradicional, sino que tiene, entre

otras, la educación virtual o *e-learning*.

De igual manera, es importante comprender, que la transformación digital puede implementarse a partir de una previa digitalización, pero a su vez debe estar enfocada en el potencial que ofrecen las tecnologías para cambiar los procesos existentes en las organizaciones de educación superior, y así mismo en el potencial que tienen para crear procesos nuevos más eficientes (López, 2019).

A su vez, para atender esas nuevas demandas es necesario que las instituciones educativas fortalezcan sus procesos internos, para cumplir las expectativas del mercado estando a la vanguardia en tecnología, lo cual les permite agilizar su labor. Cuando se habla de procesos internos no solamente nos referimos a modernizar el entorno tecnológico, sino a hacer cambios estructurales desde la gestión reorientando su estrategia, rediseñando servicios, con implementación de una cultura digital entre el talento humano, el fomento de la multidisciplinariedad, una amplia disposición y adaptación al cambio continuo dentro de la organización, y a invertir en esas implementaciones. La misma Carta Universia Río 2014 establece que “las universidades no han desarrollado todavía, con la profundidad requerida, una visión digital que abarque todo su potencial” (Universia, 2014).

Delimitando lo anterior, es conveniente señalar como lo expresa Vacas (2018) que la transformación digital tiene una mejor comprensión cuando somos conscientes de la brecha que hay entre la adopción tecnológica y la reinvención de los procesos del negocio de las organizaciones, por ello “responde mejor a la realidad hablar de «transformaciones digitales»” (Vacas, 2018, p. 138). En otras palabras, no se limita el concepto a lo tecnológico, sino que articula muchos otros componentes de gestión que permite que se compita adecuadamente y que se responda con mejoras de cara al cliente interno y externo. Aquí también concurren el rompimiento de la educación tradicional, operando en nuevos escenarios, personalizando el proceso enseñanza-aprendizaje y empoderar por medio de la capacitación o fortalecimiento de sus habilidades y competencias, a todos los funcionarios, incluidos desde luego, los docentes.

Es así que, Duque (2019) invita a los docentes a involucrar en sus prácticas pedagógicas y de enseñanza las diferentes tecnologías digitales, para el diseño adecuado del contenido que involucre conocimiento heredado y futuro, empleando el lenguaje de los nativos digitales.

Desde esta perspectiva se debe hablar de los docentes en transformación digital, porque también se debe renovar la enseñanza, convirtiendo este rol más orientador en la construcción crítica de conocimiento y razonamiento de situaciones problema, que transmisor meramente de información, elementos clave que se abordan desde la perspectiva de la educación 5.0. Además, innovar en el aula tradicional y virtual con currículos que permitan mayor participación por parte del estudiante, introduciendo entornos dinámicos con la integración de recursos como las TIC.

Como se comentó anteriormente, para que se dé una verdadera transformación digital

es fundamental el fomento y la apropiación de una cultura digital en todos los niveles de las instituciones educativas, de tal forma que una política general sea su implementación y se direccione desde el plan estratégico todas las acciones a emprenderse, para fortalecer la organización en los ámbitos administrativos, académicos y tecnológicos. Las motivaciones principales para transformarse digitalmente están relacionadas con la experiencia, ya que quienes no lo han hecho han desaparecido como organización o tienden a hacerlo; así como, la reducción de costos, la optimización de procesos, entre otros.

Así las cosas, se debe tratar la tecnología y la realidad de los profesores, estudiantes y personal de apoyo en el contexto universitario, como sujetos que interactúan con objetos que involucran cambios, en donde su relación sinérgica permite tener éxito para dar respuesta a las necesidades del mercado y, por tanto, desde la academia se debe proponer modelos universitarios digitales ajustados a cada realidad y que responda al ideal de educación (Adell *et al.*, 2018).

Además, como lo expresa López (2019) la Universidad 4.0 debe aprovechar plenamente las oportunidades brindadas por las tecnologías exponenciales, en el que nuevamente se relaciona la apertura del sistema académico, de igual manera, el factor humano, incluida la comunidad local y la sociedad, debe considerarse como parte integral del ecosistema universitario, ampliando así la triple hélice (Universidad, Industria y Sociedad) al diagrama de relacionamiento de cuatro hélices (Universidad, Industria, Estado y Sociedad), entendiendo que en estas relaciones emerge la riqueza de una "plataforma viva" con la difusión de ideas, conocimientos y necesidades de cada parte, en la que se debe propender por una formación de ciudadanos con competencias necesarias para trabajar en ecosistemas automatizados digitalmente. De hecho, la Educación Superior 5.0 requiere de la vinculación del ser humano en toda la revolución digital, no es más tecnologías per se, sino comprender como los diferentes actores del sistema educativo se van sumando verdaderamente dentro de la transformación digital, sin dejar de lado las incógnitas que aún quedan sin resolverse como por ejemplo; ¿cómo asume la sociedad en su conjunto, la cualificación de la mano de obra calificada y no calificada que no tiene las habilidades para la transformación y la automatización? ¿Cómo mitigar el impacto en lo social, lo económico, lo cultural, lo ambiental, entre otros factores, que puede traer la revolución digital?

A partir de lo analizado en la literatura se puede identificar factores claves para la transformación digital como experiencia exitosa en la organización educativa encontrando entre otros aspectos a saber: comunicación clara y asertiva a todo nivel; priorización de acciones dentro de la estrategia; contar con recurso humano experimentado según el área de trabajo que sirvan como cogestores del cambio; evolucionar constantemente porque la misma revolución digital lo exige, sin tener miedo al cambio, sino al contrario enfrentar las nuevas realidades sin incertidumbre reenfocando el quehacer de cada institución; promover una identidad digital basada en la flexibilidad, agilidad y confiabilidad de los

distintos procesos.

La Figura 4 relaciona los factores habilitadores de la Transformación Digital (TD) en la educación superior 5.0 que agrupados en los tres ámbitos (académico, administrativo y el tecnológico que es transversal), permiten obtener una educación flexible, creativa, ágil, confiable y abierta, pero todo con una gestión integrada de las tecnologías que sean las impulsadoras de las dinámicas misionales y operativas de la Universidad, garantizando así la mejor experiencia de formación posible.



Figura 4. Factores habilitadores de la TD en Educación Superior 5.0

Nota. Elaboración de los autores

Estrechamente relacionado a esos cambios que debe entender y liderar cada organización, encontramos casos exitosos de esa estrategia de "transformaciones digitales", como lo es la Universidad Abierta y a Distancia UNAD, que desde hace varios años viene innovando en la apropiación de esos conceptos de transformación y permanecen en constante reaprendizaje; flexibilizando procesos; permitiendo la participación activa de diferentes actores, "porque un proceso de transformación digital solo tiene lugar cuando las organizaciones empiezan a trabajar en conjunto" (Sousa & Rocha, 2018); y, propendiendo por una educación de calidad donde la clave de desarrollo es el cliente externo o estudiante. No pierde en ningún momento la orientación de su misión contribuir a la educación, mediante la acción pedagógica, (…) con un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo, que permita la innovación tecnológica incluidas en el uso intensivo de las TIC en el quehacer académico (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2020).

Haciendo referencia al componente académico la UNAD, ha articulado su proceso

con las potencialidades del uso de las tecnologías para suscitar interacciones en redes de aprendizaje, trabajo colaborativo y construcción de conocimiento significativo en el estudiante, abriéndole mejores oportunidades de acceso, cobertura y desarrollo, por el apoyo del modelo e-learning bajo la premisa "Aprender a aprender".

En otras palabras, en la UNAD consideran el modelo académico desde una comunicación e interacción oportuna mediada por tecnologías potenciadas bajo el aprendizaje e-learning, donde los docentes están ampliamente cualificados en este tipo de metodologías centrando su enseñanza en la autoformación del estudiante. La interacción entre estudiante-docente se da a través de la Plataforma Tecnológica Integrada PTI de la UNAD, la cual cuenta en su campus virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas mediadas por las TIC.

La UNAD cuenta con una plataforma educativa que contiene múltiples campus virtuales denominada "multicampus virtual", los cuales son accesibles y construidos bajo el objetivo principal de formación de cada uno de los programas académicos en entornos virtuales.

Para el establecimiento de los procedimientos en el multicampus virtual la UNAD toma como referencia de buenas prácticas para llevar a cabo la administración de Infraestructura Tecnológica – IT a ITIL (*Information Technology Infrastructure Library*), mejorando el uso de los recursos y los niveles de servicio, como parte del compromiso con los usuarios de que el proceso formativo se desarrolle sin reveses; por esta razón, la UNAD se ha esforzado continuamente por mejorar la infraestructura tecnológica ORACLE *IaaS* con instancias en LMS Moodle, donde surten las capacidades de procesamiento, almacenamiento, memoria, entre otros.

En cuanto a infraestructura y servicios tecnológicos la UNAD cuenta con centros de gestión, data center, *backup* de bases de datos y aplicaciones, red inalámbrica nacional, correo para estudiantes, medios de transmisión de datos, direcciones IP públicas, control de acceso y otros elementos de seguridad, gestión del proveedor, Wireless, telefonía IP, soporte IPV6, entre otros. Así mismo, se han fortalecido los sistemas que permiten integrar el proceso académico como lo es: el Sistema Académico-Administrativo AUREA que consolida los servicios de oferta académica, oferta de laboratorios, inteligencia institucional y registro y control; EDUNAT Sistema de registro y control académico asegurando la calidad y sostenimiento; ACCeSIT Plataforma Académica; y Sistema de Inteligencia Artificial que brinda información inmediata de matriculados, facturas, cursos por centros y zonas, entre otras bases de datos.

En el componente administrativo la Universidad cuenta con espacios de trabajo mediante la plataforma de gestión para unidades académicas y administrativas, donde entre otros servicios se cuenta con: Consulta de información, estadísticas e indicadores como sustento para la toma de decisiones; Generación y elaboración de documentación normativa institucional; Consulta de documentación normativa; Instrumentos colaborativos

para la interacción entre los diferentes actores; Herramientas de seguimiento a ejecución de planes de desarrollo y operativos; Consultas de información institucional para entes de control y vigilancia; Soporte técnico; Bienestar universitario, entre otros (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2020).

Todo este trabajo encaminado a la transformación digital de la UNAD ha tenido logros institucionales como tener un resultado de 92,2% en autonomía, evaluación dada por el Departamento Administrativo de la Función Pública, destacándose en factores como el ambiente de control y los mecanismos de información y comunicación.

Como una de las instituciones pioneras de acciones enfocadas a transformar digitalmente todos sus entornos, la UNAD ha intensificado el fortalecimiento de las plataformas virtuales tanto académicas como administrativas, cobrando mayor vigencia su modelo formativo al implementar la versión 4.0 donde cambió sus entornos de aprendizajes dando respuesta a la evolución constante que tienen las TIC en la continuidad formativa, que en última es el objetivo de esa trasformación, evolucionar permanentemente aprovechando las potencialidades que ofrecen estas tecnologías.

La UNAD sigue en ese camino de permanecer como una universidad pública de vanguardia, con amplia cobertura, favoreciendo el acceso a la educación, mediante el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

5 | CONCLUSIONES

La transformación digital es considerada como un proceso necesario en las IES, si no actúa corre el riesgo de quedarse atrás, no conocer a profundidad a sus clientes, no dar respuesta a lo que buscan en cuanto a la accesibilidad, productos y servicios, para tal efecto, se requiere que la institución tenga una visión digital clara, así mismo, tener la convicción del cómo y cuándo ejecutar los cambios estructurales desde la adopción y la reinvención de los procesos.

La transformación digital en las IES se concibe como un proceso de profundos cambios en todo el contexto de la organización en cuanto a la adaptabilidad de las tecnologías emergentes, por lo tanto, las innovaciones se pueden enfocar bajo un esquema centrado en los clientes, que parta de indagar las necesidades insatisfechas, donde se planteen nuevos servicios para dar respuesta a las necesidades de un mundo que evoluciona día a día.

Al abordar los tres ámbitos administrativo, académico y tecnológico asociados a la transformación digital, se puede decir que, con la implementación de las tecnologías emergentes permite la globalización y competitividad de las IES, como tal, la tecnología está evolucionando constantemente, por ende, la transformación digital es un proceso evolutivo que aprovecha las capacidades y tecnologías digitales, con las experiencias generan valor dando respuesta a las necesidades de los usuarios. Además, el hecho de

incorporar tecnologías que llevan años en la vanguardia según el cuadrante mágico de Gartner permite tener solidez tecnológica que soporte la transformación.

El estudio refleja que la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, al ser un ente autónomo y con gran capacidad de autorregulación ha venido fortaleciendo sus estrategias y herramientas en cada uno de los ámbitos de estudio administrativo, académico y tecnológico, así mismo, está dando respuesta a su misión y visión con una amplia cobertura, favoreciendo el acceso a la educación, mediante el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este contexto, la adopción del cambio basado en la tecnología se centra en los siguientes elementos clave que deben cumplirse para la llegar a la educación superior 5.0: (1) Estrategia y tecnología alineadas, (2) Modelo de universidad digital, abierto, conectado en red e innovador, (3) cultura digital (fortalecimiento del talento humano, no solo desde lo tecnológico, sino con una visión integral), (4) procesos administrativos digitalizados o rediseño de servicios, (5) procesos académicos digitalizados (madurez tecnológica), (6) Interacción con estudiantes y fortalecimiento social, (7) Computación en la nube, (8) Conectividad móvil, y (9) Big Data y análisis asociados. El uso más significativo de los pilares de la transformación digital ha sido impulsado por aceleradores de innovación, que incluyen, entre otras soluciones, IoT, Robótica, Impresión 3D, Inteligencia Artificial, Realidad Virtual y Aumentada, Sistemas Cognitivos, Personalización y Seguridad de Próxima Generación (NextGen), sin embargo, es necesario que estas incorporaciones sean ágiles para que se vea el impacto en la formación de los futuros profesionales en el mundo de la Transformación Digital.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se ha realizado dentro del periodo de ejecución del proyecto PIE 027-2019, “Transformación Digital en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, en la Zona Amazonia y Orinoquia”, realizado en la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Colombia.

REFERENCIAS

Adell Segura, J., Castañeda Quintero, L., y Esteve Mon, F. (2018). Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(2), pp. 51-68. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20669

Almaraz, F., Maz, A., & López, C. (2017). Analysis of the digital transformation of Higher Education Institutions. A theoretical framework. *Edmetic, 6*(1), 180-201.

Anzola, G. (Enero-Junio de 2019). Transformación digital para la revolución industrial: el nuevo llamado para la U.D.C.A. . *U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica, 22*(1:E1228), 1-2. doi:https://doi.org/10.31910/rudca.v22.n1.2019.1228

Arango, M. D., Branch, J. W., Castro, L. M., & Burgos, D. (2018). Un modelo conceptual de transformación digital. Openergy y el caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Education in the Knowledge Society (EKS), 19*(4), 95-107. doi:https://doi.org/10.14201/eks201819495107

Bermudez-Aponte, J. J., Ortiz, A. P., & & Rivera, C. I. (2015). *El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes.* Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/413/1289

Bond, M., Marin, V., & Dolch, C. (December de 2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher, 15*(48).

CISCO (2020). Cisco nombrado líder por Gartner para soluciones de reuniones 13 veces seguidas https://bit.ly/3e1LXWo

Creswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches (4 edition)*. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

De Pablos, J. M., Colas, M. P., & López, A. (2019). Uses of digital platforms in Higher Education from the perspectives of the educational research. *Docencia Universitaria, 17*(1), 59-72.

Duque, L. (2019). *Aproximación al proceso de transformación digital en el contexto de la educación superior: caso aplicado a las instituciones.* http://www.bdigital.unal.edu.co/74841/1/1214723474.2019.pdf

García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Journal Education in The Knowledge Society (JEKS), 16*(1), 119-144. https://doi.org/10.14201/eks2015161119144

Gartner (2020). Magic Quadrant for Primary Storage Arrays. https://www.gartner.com/doc/reprints?id=1-247UGOKM&ct=200922&st=sb

Gértrudix, B. M., Esteban, S. N., Gálvez, D. L, & Rivas, B. (2017). *La innovación educativa como agente de transformación digital en la educación superior : Acciones para el cambio.* https://ebookcentral-proquestcom.bibliotecavirtual.unad.edu.co/lib/unadsp/reader.action?docID=5349643&ppg=20

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Edición ed.). México: McGraw Hill.

Hernández, V., Patiño, A., & Galindo, V. (2018). Multivariate characterization of university students using the ICT for learning. *Computers & Education, 121*, 124-130.

Huang, Q. (December de 2015). Digital Transformation of Education Publishing in China. *Publishing research quarterly, 31*(4), 258-263.

Kaminskye, O., Yereshko, Y., & Kyrychenko, S. (2018). Digital transformation of university education in Ukraine: Trajectories of development in the conditions of new technological and economic orde. *Information Technogies an Learnig Tools, 64*(2), 128-135.

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. https://doi.org/10.2791/54070

López, A.M. (2019). Transformación digital e innovación global en la Universidad 4.0. *Economistas (Innovación Global)*. (165), 113-122.

Melo, L. A., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad, 78*, 59-111. https://doi.org/10.13043/dys.78.2

Mergel, I., Edelmann, N., & Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly*, 36(4), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002

Observatorio de la Universidad Colombiana. (s. f.). Estudiantes matriculados por metodología. Recuperado 2 de mayo de 2021, de https://www.universidad.edu.co/estudiantes-matriculados-por-metodologia/

Ritzer, G., Jandric, P., & Hayes, S. (2018). The velvet cage of educational con(pro)sumption. *Open Rewiev of Educational Research, 5*(1), 113-129.

Sánchez, J. A., Valle, B. M., Nicolás, J., De Gea, J. M. C., García-Berná, J. A., Toval, A., Fernández-Alemán, J. L., Puptsau, A., & Misnevs, B. (2019). Cloud service as the driver for university's software engineering programs digital transformation. *Procedia Computer Science*, 149, 215–222. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.126

Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution / La Cuarta Revolución Industrial. *Penguin Random House, Ed. World Economic Forum (DEBATE)*.

Singh, A., Klarner, P., & Hess, T. (2019). How do chief digital officers pursue digital transformation activities? The role of organization design parameters. *Long Range Planning*, June, 101890. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2019.07.001

Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2018). Skills for disruptive digital business. *Journal of Business*.

Universia. (2014). *Carta Universia Rio 2014.* Obtenido de Río de Janeiro: III Encuento Internacional de Rectores Universia: https://www.universia.net/nosotros/files/carta:rio_28_07_14_es.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2016). *Modelo de e-investigación Unadista.* https://investigacion.unad.edu.co/images/investigacion/Documentos/Modelo_de_e-Investigaci%C3%B3n-_Julia.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedágogico Solidario PAPS.* Bogotá.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (2020). *Informe de Autoevaluación - Acreditación Institucional.* Bogotá.

Vacas, F. (Mayo-Agosto de 2018). Transformación digital: del lifting a la reconversión. *Tecnología, Ciencia y Educación*(10), 136-143.

Villalba, J., & González, A. (2016). Prolegómenos: derechos y valores. La incidencia del modelo de educación superior y de la intervención estatal en la calidad de la educación superior en Colombia. Prolegómenos, 19(37), 9–13. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2016000100001

Warner, K. S. R., & Wäger, M. (2019). Building dynamic capabilities for digital transformation: An ongoing process of strategic renewal. *Long Range Planning*, 52(3), 326–349. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.12.001

Xiao, J. (2019). Digital transformation in higher education: critiquing the five-year development plans (2016-2020) of 75 Chinese universities. *Distance Education*, 40(4), 515–533. https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1680272

CAPÍTULO 17

GESTÃO E CURRÍCULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL CATARINENSE

Data de aceite: 01/04/2022

Gisele da Silva Milanez
Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC e participa do FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão e Formação na Educação Básica
https://orcid.org/0000-0003-4765-969X

Antonio Serafim Pereira
Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Atuou como docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC
https://orcid.org/0000-0002-2608-7357

RESUMO: O presente trabalho descreve a pesquisa, que objetivou identificar perspectivas de currículo e gestão expressas nas diretrizes curriculares nacionais e município pesquisado, em especial, as representações sociais das docentes sobre a temática. Procedimentos metodológicos utilizados: análise documental e entrevista, ambos submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2014) na interlocução com Moscovici (2015), Libâneo (2001), Sacristán (2000), Silva (2013), entre outros autores. Os dados, no entanto, não nos forneceram evidências objetivas para afirmarmos, que os argumentos das professoras se vinculam aos indícios captados nos documentos sobre gestão e currículo, condizentes com a concepção de gestão democrático-participativa e currículo configurado nas perspectivas crítica e/ou pós-crítica.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão; currículo; representações sociais; professoras.

MANAGEMENT AND CURRICULUM: SOCIAL REPRESENTATIONS OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS FROM A MUNICIPALITY IN SOUTHERN CATARINIAN

ABSTRACT: The present work describes the research, which aimed to identify perspectives of curriculum and management expressed in the national curricular guidelines and the researched municipality, in particular, the social representations of teachers on the subject. Methodological procedures used: document analysis and interview, both submitted to content analysis (Bardin, 2014) in the dialogue with Moscovici (2015), Libâneo (2001), Sacristán (2000), Silva (2013), among other authors. The data, however, did not provide us with objective evidence to affirm that the teachers' arguments are linked to the evidence captured in the documents on management and curriculum, consistent with the concept of democratic-participative management and curriculum configured in the critical and/or post perspectives-critical.
KEYWORDS: Management; curriculum; social representations; teachers.

INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde à continuidade

do projeto iniciado em 2018 que, incialmente, buscou compreender as representações sociais de gestores de três escolas públicas municipais do sul catarinense acerca da relação currículo e gestão. Presentemente, este artigo descreve o estudo investigativo realizado com as docentes das mesmas escolas, que visou, do mesmo modo, compreender suas representações sociais referentes à relação mencionada[1].

Para tanto, a pesquisa realizada buscou responder às seguintes questões norteadoras: Que perspectivas de currículo e gestão expressam as diretrizes curriculares nacionais e orientações curriculares do sistema de ensino municipal pesquisado? Quais os conceitos dos docentes escolares sobre gestão e currículo na Educação Básica? Que possibilidades e limites se evidenciam na fala das professoras quanto à relação currículo e gestão, particularmente, a democrática. Utilizamos como procedimentos metodológicos, a análise documental referente a currículo, gestão e à relação entre ambos (diretrizes curriculares nacionais – Resolução nº 04/2010; Base Nacional Comum Curricular, BNCC; Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do município de Criciúma/SC) e entrevistas semiestruturadas com nove docentes atuantes em escolas que oferecem o Ensino Fundamental.

GESTÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

Segundo Libâneo (2001), na gestão escolar são encontrados conceitos e práticas que se inter-relacionam enquanto organização, gestão, participação e cultura organizacional. A organização pode ser compreendida como uma unidade social que reúne pessoas, que interagem umas com as outras, operando por sistemas e processos organizacionais próprios, como meio de alcançar os objetivos da escola. Nesse sentido, a gestão é compreendida como atividade, que mobiliza recursos e ações para alcançar os objetivos da instituição escolar, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

No entanto, Libâneo (2001) nos chama a atenção para o entendimento de que há diferentes concepções de gestão, que acabam assumindo diferentes significados. Neste trabalho, defendemos o modelo de gestão democrático-participativa, no qual a participação é compreendida como um conceito que se fundamenta na apropriação da autonomia (individual e coletiva), ou seja, a capacidade de as pessoas poderem utilizar a livre determinação de si próprias e, assim, ser parte, fazer parte e tomar parte no processo educacional. (Bordenave, 1994). O que está de acordo com a Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), quando expressa a necessidade e o dever com a gestão democrática, aludindo à participação dos agentes sociais da instituição escolar no sentido de garantir que os objetivos da educação sejam auferidos, conforme explícito em seu Art. 54, § 2º, que diz:

> É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que

1 Financiamento: PIBIC/UNESC e FAPESC.

> pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca que as

> [...]aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...] Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: [...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; [...] incluindo, manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2017, p. 16).

Também está explícito, no referido documento, como parâmetro para a organização e progressão curricular, a garantia de espaço/oportunidade para que os estudantes "possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade". (Brasil, 2017, p. 512).

Ademais, está evidenciado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de Criciúma/SC), em consonância com os documentos anteriores, que

> a gestão democrática [...] é assegurada pela existência, pelo funcionamento, pelo fortalecimento do Colegiado Escolar (Associação de Pais e Professores - APPs, Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis) e pela elaboração do Projeto Político Pedagógico com a participação dos profissionais, dos estudantes, dos pais, dos professores e das comunidades locais nas decisões. (Criciúma, 2020, p. 20).

Nesse sentido, conforme Libâneo (2001), a gestão democrático-participativa está presente na pró-atividade do gestor e dos agentes, que se relacionam com ele, unidos a objetivos sociopolíticos e pedagógicos. Dessa maneira, o gestor avalia sistematicamente as ações pensadas e empreendidas, diagnosticando problemas, intervindo no pensamento e trabalhando a tomada de decisões de forma coletiva. Assim, todos conduzem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados, observam, detectam e tomam ações conjuntas, quanto às tarefas e relações sociais. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrático-participativa, o cumprimento das metas e responsabilidades são decididas coletivamente. Isto é, para gerir a participação é preciso compreender a importância do gestor como líder, alguém que orienta, direciona e acolhe, que soma desejos, significados, necessidades e expectativas de sua comunidade escolar e, inclusive, articula a adesão da participação de todos os segmentos no projeto político pedagógico.

Para tanto, é necessário compreender a dinâmica da cultura organizacional de cada escola, que segundo Libâneo (2001), (re) constrói-se com base nos sentidos e

significados das próprias pessoas, agentes sociais da instituição escolar. Portanto, a cultura organizacional ocorre a partir da interação entre as pessoas, que assumem diferentes papéis organizacionais e, por meio da vivência do cotidiano, vão construindo traços culturais próprios, crenças, sentidos e significados, modos de se relacionar e praticar. Por isso, cada organização tem seu próprio modo de conduzir, fazer, produzir e resolver dificuldades, que devem estar explicitas no Projeto Político Pedagógico, por ser um documento em ação oriundo de discussões e decisões coletivas. Dessa maneira, tanto as organizações podem mudar as pessoas, quanto as pessoas mudarem as organizações. Este pensamento reafirma que a gestão democrática-participativa fundamentada na participação social concebe "a participação como espaço de discussão e tomada de decisão local, visando à construção coletiva de uma proposta de educação emancipatória e cidadã". (Pereira; Mueller, 2019, p. 243).

Em suma, a gestão quando conduzida pelo gestor democrático-participativo, assume uma concepção diferente, na qual tanto o líder, quanto os demais profissionais juntos: pensam soluções, dividem atividades e agem com comprometimento. Assim, os profissionais docentes e não docentes, nas organizações escolares, mobilizam processos de aprendizagem, desenvolvem atitudes/ações, aprimoram relações sociais, exercem a cidadania com consciência e responsabilidade. Esse jeito singular, próprio e coletivo de participar, fazer acontecer, atuar e sentir-se parte constitui a cultura organizacional da escola e pode se dar de múltiplas maneiras, dependendo da forma como as pessoas se relacionam, diferentemente, de simples gestão liberal compartilhada, respaldada, simplesmente, na colaboração e assistência (Melo, 2004). Portanto, no procedimento e forma (Santos; Avritzer, 2002), ou, sob disfarce democrático, nas chamadas relações amistosas (Giroux,1992), aparentadas com as costumeiras concessões pessoais e/ou privilegiantes.

CURRÍCULO: COMPROMISSO COM A INTERCULTURALIDADE

Para Sacristán (2000), o currículo engloba vários elementos: culturais, institucionais, políticos, psicológicos, epistemológicos, filosóficos, valores sociais e modelos educacionais, visto que está diretamente ligado a conhecimento e formação humana.

Para Silva (2013) há três perspectivas/concepções de currículo: a) tradicional, voltado à reprodução mecânica de conteúdo, cabendo ao aluno apenas a acionar, precipuamente, a habilidade mental de memorização; b) crítica, preocupado em habilidades de compreensão, análise e síntese de conteúdos escolares, impulsionando o aluno a identificar desigualdades, especialmente, as de ordem econômica; c) pós-crítica, através do qual os estudantes desenvolvem habilidades mentais elevadas, analisam, criticamente, os contextos sociais e denunciam as desigualdades socioculturais (marginalização intercultural), para além das produzidas pela supremacia dos determinantes econômicos.

Para isso, Garcia (2012), a exemplo de Silva (2013), compreende que a instituição escolar precisa abrir espaço de discussão para que ocorra um currículo vivo, dinâmico, de expressão e produção de sentidos e significados, comprometido com uma escola realmente preocupada com a formação cidadã de seus diferentes e múltiplos sujeitos.

Nesse sentido, é preciso, como defende Pereira (2014), a consideração de saberes para além do que está posto/legitimado e, sobretudo, a importância do exercício da criticidade para além do existente e/ou econômico. Corrobora, desse modo, com Lopes (2013), que defende o quão é imprescindível, ao construir um currículo escolar e colocá-lo em ação, considerar as diferentes identidades pessoais e culturais por meio do exercício da problematização e da pesquisa.

A Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) apresenta, como aspecto central, o compromisso com a formação humana integral. Conforme expresso em seu Art. 13, o currículo escolar deve pautar-se em "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos educandos". (Brasil, 2010).

Este posicionamento corrobora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca articular e promover, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais, favoráveis à formação humana integral para o exercício da cidadania com consciência e criticidade, mediante as plurais realidades dos alunos. (Brasil, 2017). Assumida pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma ao expressar o cuidado em "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, exercitar a curiosidade intelectual, valorizar e deixar fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais". (Criciúma, 2020, p. 5).

Em suma, tanto os autores, quanto as normativas convergem para a prática da abordagem histórico-cultural, que valoriza os saberes como resultados das múltiplas interações entre escola, família e sociedade, oportunizando, assim, posicionamento crítico por meio das reflexões acerca das próprias ações, visando contribuir para a formação de sujeitos transformadores da comunidade em que vivem.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para Jodelet (2001), as representações sociais são compreendidas como os saberes, significados e sentidos atribuídos pelas relações sociais, de forma compartilhada, entre diferentes sujeitos, de acordo com o que cada um percebe e sente ao realizar sua leitura de mundo. Nessa mesma linha de raciocínio, Moscovici (2015) atenta para a busca de compreensão e aprofundamento das representações sociais, enquanto conhecimento sociocultural, que favorece a promoção das transformações nas relações sociais. Por essa

razão, Guareschi (1996) atribui às representações sociais as construções simbólicas, socialmente compartilhadas de maneira dinâmica, que autenticam a produção das culturas, das tradições e memórias dos grupos.

Guareschi (1996) dividiu o processo de representações sociais em três níveis, que avançam, gradativamente, de acordo com as reflexões dos seus conceitos. O primeiro nível, fenomenológico, provém de compreensão oriunda do senso comum. O segundo, teórico, a representação social passa a ter uma conceituação teórica. O terceiro nível, metateórico, caracteriza-se como processo crítico sobre os pressupostos, que fundamentam as teorias, problematizam e dão origem a novos conceitos e entendimentos. Nesse sentido, cabe ressaltar, a posição de Sá (1996) sobre a teoria do núcleo central das representações sociais, que possuem uma base comum e estável, mas, também, podem ser permeadas por um sistema periférico, abarcando sentidos e significados individuais próprios, diferenças e incoerências do grupo.

Dito isso, é possível compreender que as representações sociais, presentes no âmbito escolar, podem contribuir diretamente para o desenvolvimento da autonomia, da identidade, da criticidade, corroboram para o exercício da cidadania, promovem transformações sociais, rompem com estereótipos, preconceitos e diminuem as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE GESTÃO E CURRÍCULO

Antes de passarmos às representações sociais das professoras entrevistadas, consideramos importante fazer alusão aos seus contextos formativos e profissionais. Então, vejamos. As professoras entrevistadas lecionam, no período matutino, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, sendo cinco entre primeiro e quinto ano e quatro do sexto ao nono ano. Todas possuem curso superior na área de atuação e três delas possuem mais de uma graduação. As licenciaturas variam entre Pedagogia (6), Letras (2), Geografia (1), Ciências Biológicas (2), História (1) e Artes Visuais (o que justifica o número de cursos exceder ao de docentes), visto que que três delas possuem mais de uma graduação. Além disso, todas possuem especialização de acordo com a área de atuação. Quanto ao caráter contratual, cinco foram admitidas em caráter efetivo e quatro em caráter temporário. Cinco delas possuem cinco ou mais anos de experiência na profissão docente e as demais entre 1 e 3 anos de docência na Instituição Escolar em que foi realizada a pesquisa. Cabe clarificar, que, visando resguardar a privacidade das docentes, as identificaremos como P1 a P9 (professora/número), considerando o número das profissionais participantes da pesquisa, mencionado anteriormente.

A seguir, apresentamos as três categorias de análise consideradas, tendo por base Bardin (2014). A primeira refere-se à compreensão das docentes quanto à gestão escolar,

envolvendo as questões assim, consideradas: mais significativas, prioritárias, positivas e que precisam de atenção (Quadros 01 ao 04). A segunda categoria de análise investiga o entendimento acerca do currículo pelas docentes (Quadro 05), a terceira categoria de análise compreende a relação entre currículo e gestão e suas contribuições (Quadros 06 e 07). Salientamos, que a frequência indicada nos quadros corresponde ao número de entradas de sentidos condizentes às questões indicadas, que pode ultrapassar ou não atingir o total das professoras entrevistadas.

Nº de participantes: 09

Gestão escolar – características mais significativas	Frequência
Capacidade para administrar	7
Olhar atento ao pedagógico	5
Integração de toda comunidade escolar	5

Quadro nº 01: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre as questões mais significativas na gestão escolar

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a primeira categoria de análise, referente à compreensão das docentes acerca das categorias mais significativas da gestão escolar, a maioria aponta acerca da competência para administrar do gestor, envolvendo planejamento, organização, orientação e acompanhamento junto aos professores. Para P1, o gestor precisa “direcionar em todos os sentidos” desde “administrar a escola” até “orientar o professor em caso de dúvidas”. Segundo P4, faz-se necessário, o gestor “observar/enxergar o que está ocorrendo na escola, identificar o que pode estar atuando e saber nos informar”. Para P9, “ser uma ponte entre a secretaria de educação e os professores”, além de “ter plano com metas bem alinhadas e aplicadas”.

O segundo atributo apontado pelas docentes refere-se ao olhar atento do gestor no pedagógico, destacando o acolhimento, apoio e estímulo aos professores diante das dificuldades encontradas no dia a dia da escola, envolvendo desde a secretaria da educação até as particularidades de aprendizagem, presente nas falas: “acolhimento ao professor e estímulo diante das dificuldades” (P6); “saber a linha pedagógica que vai se trabalhar na escola, dar respaldo e apoio aos professores, funcionários e alunos” (P9); “o melhor para o nosso aluno que é a aprendizagem dele, trabalhar a questão científica e não ficar só no senso comum” (P2). Refere-se à tutela e apoio pedagógico, visão de falta, despreparo, carência?

O terceiro aspecto destacado como mais significativo foi a capacidade de o gestor estar integrado à comunidade escolar, presente nas falas, a seguir, correspondente ao que o gestor precisa: P3, realizar “um trabalho conjunto, família, professores e direção unidos”; P4, “estar junto da comunidade escolar”; P5, garantir “a parte de socialização, de

democracia, de todos trabalharem juntos”, bem como afirma P9, o gestor deve “conhecer a realidade do bairro, das famílias”.

Diante do exposto, os três aspectos destacados pelas docentes levam-nos a compreender a ocorrência de uma administração escolar baseada na concepção técnico-científica, realizada de maneira burocrática e hierárquica, na qual o diretor da escola assume mais um papel de tutela e centralização no que diz respeito à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001).

Nº de participantes: 09

Gestão escolar – questão prioritária	Frequência
Capacidade de administrar	5
Olhar atento ao pedagógico	4
Integração da comunidade escolar	3

Quadro nº 02: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a questão prioritária, dentre as significativas, na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como questão prioritária da gestão escolar, dentre as ideias destacadas, as professoras, em sua maioria, afirmam a capacidade em saber administrar a escola, o desenvolvimento de um olhar atento ao pedagógico e a integração de toda a comunidade escolar. No quesito capacidade de administrar a escola, destacam-se as falas de P1: “orientação diante dos problemas que surgirem no dia a dia, como conduzir”; P4: “observar, detectar e acompanhar o professor”; P5: “partilhar as informações, as decisões, o projeto político pedagógico e as tomadas de decisões”; P7: “planejamento, saber nortear”.

No aspecto sobre a necessidade de um olhar atento ao pedagógico, destacam-se as falas de P2: “a aprendizagem do aluno, o que precisa aprender na idade certa, para que se alfabetize e venha a aprender aquilo que ele tem que aprender para levar para uma vida futura”; P6: “o gestor ter esse olhar pedagógico, acompanhar, projetar planos de como a gente pode superar as dificuldades pedagógicas dentro da sala de aula” e P9: “a parte pedagógica é o que faz a escola funcionar”.

Quanto à importância de o gestor manter-se integrado à comunidade escolar, está sustentado nas falas de P5: “todos juntos elaborando, pesquisando, estudando o PPP da escola, a grade curricular do município, do estado para ter um conjunto e fortalecer o trabalho de toda a equipe” e P8: “a equipe diretiva e a equipe pedagógica e professores, todos, ter um bom relacionamento” um bom “envolvimento do grupo”.

As três características indicadas apontam para a necessidade de uma educação de qualidade social defendida por Libâneo (2001, p. 91) na qual o gestor escolar deve “encontrar formas de acordo mútuo e de ajuda recíproca, melhorando a organização escolar e o trabalho dos professores em função da qualidade cognitiva, operativa, social e

ética do processo de ensino e aprendizagem”. Entretanto, o questionamento permanece: tutela, compartilhamento ou democratização? (Melo, 2004).

Nº de participantes: 09

Gestão escolar – aspectos positivos	Frequência
Acolhimento/apoio ao professor/orientação	5
Trabalho conjunto (união do grupo)	4

Quadro nº 03: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre os aspectos positivos na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como aspectos positivos na gestão da escola, as professoras destacam com mais intensidade a presença de acolhimento, apoio do gestor junto aos docentes, presentes nas falas de P7: “a recepção, elas acolhem muito bem, dão todo o suporte que a gente precisa pra aula e eu acho excelente assim, a questão do acolhimento, atendem o professor, no início do ano fazem reuniões, nos dão um caderno com o calendário explicando como vai ser o ano”; P8: “o lado humano, olhar o lado do professor e estar sempre com a gente conversando”, reafirmada por P9: “acolhimento e apoio nas relações emocionais com o professor”.

Também foi mencionado pelas docentes o compartilhamento de aspectos positivos relativos ao trabalho em conjunto e união do grupo, presente nas falas: P2: “há cumplicidade com todos, trabalham juntos em prol do aluno, se preocupam com a falta, com a aprendizagem, desde a direção até as serventes”; P3: destaca o “respeito e união” e P5: “o trabalho conjunto”.

Os três aspectos destacados como positivos pelas professoras entrevistadas podem nos levar ao entendimento de uma gestão democrática liberal, na qual há participação de baixa intensidade, preocupada com a técnica que secundariza a valorização da formação humana e cidadã. (Pereira, 2014).

Nº de participantes: 09

Gestão escolar – aspectos preocupantes	Frequência
Realidade social dos alunos	2
Assiduidade dos alunos (faltas)	2
Cobrança mais firme acerca do pedagógico	2

Quadro nº 04: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre os aspectos preocupantes na gestão da escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação aos aspectos considerados mais preocupantes da gestão escolar, as professoras compartilharam: a questão econômico/financeira das famílias dos estudantes (P1/P9); a assiduidade dos alunos devido à alta rotatividade da comunidade escolar (P2/P3); a necessidade de um acompanhamento mais atento ao pedagógico, tanto para auxiliar nas dificuldades encontradas em sala de aula, tanto para refletir conjuntamente à prática escolar, encontrada na fala de P8: "por esse fato de ser um lado tão humano, às vezes, acaba deixando de cobrar, de repente a equipe diretiva estar cobrando um pouquinho mais" e P6: "a falta do pedagógico, de como que a gente pode superar as nossas dificuldades pedagógicas dentro da sala de aula e como esse auxílio é falho, no dia do conselho de classe a gente só fala mal das coisas que estão erradas, mas o quê que a gente pode fazer para mudar?".

As três ponderações levantadas pelas docentes além de carecerem de gestores preocupados e engajados com a qualidade social da educação, são contraditórias à Resolução nº 04/2010 em seu Art. 55, inciso V, que orienta a "presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage em busca da qualidade social das aprendizagens [...]". (Brasil, 2010).

Nº de participantes: 09

Currículo escolar - compreensão conceitual	Frequência
Como conteúdo escolar	8
Como norteador do trabalho da escola/Objetivos	7
Voltado para a realidade da comunidade escolar	5
Como formação do professor/abordagem	3
Meio de expressar a democracia	1

Quadro nº 05: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre currículo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à segunda categoria de análise, a maioria das docentes entrevistadas compreende o currículo como conteúdo escolar, evidenciado na fala de P3: "o currículo escolar são os conteúdos mesmo"; reafirmada por P2 ao dizer: "percebo o currículo como conteúdo"; por P7 ao afirmar que "o currículo escolar é uma base de conteúdos para o professor se preparar" e também na consideração de P9, para quem o currículo "está mais voltado a conteúdos escolares". O que poderia nos remeter a pensar tratar-se de uma representação de currículo mais próxima à visão fenomenológica – senso comum. (Guareschi, 1996). Ou à teoria tradicional. (Silva, 2013).

Entretanto, há uma evidente atenção para o fato de que este currículo deva voltar-se à realidade da comunidade escolar, conforme encontrado na fala de P1: "Envolve a realidade de vida da escola, de cada criança, aquilo que ela já traz de conhecimento,

de vivência" e também de P7, quando diz: "O professor precisa adequar o currículo às necessidades do bairro, da escola, da vida, da realidade do aluno". Além disso, o currículo é concebido por P4, como "o perfil da instituição, através do que vai ser trabalhado e envolve todas as pessoas", ou seja, o currículo enquanto expressão da identidade escolar. (Sacristán, 2000).

Tais considerações podem sugerir a pensar na possibilidade de que as docentes compreendem o currículo mais próximo do enfoque crítico e/ou pós-crítico, tomando o reforço de P9 ao considerar o currículo como "meio de expressar a democracia". (SILVA, 2013). No entanto, há de se perguntar: a que realidade e democracia se referem?

Sete docentes também consideram o currículo como norteador do trabalho da escola, que abrange os objetivos a serem alcançados, como diz P9: "o currículo norteia as nossas práticas escolares", ou P6 ao afirmar que "o currículo pode te direcionar através dos objetivos". Isso significa que consideram o currículo "como projeto baseado num plano construído e ordenado", que vai nortear a prática docente. (Sacristán, 2000, p. 16).

Também está evidenciado nas representações das docentes a necessidade de uma prática pedagógica coerente com o que se deseja alcançar, precisando, portanto, da formação continuada dos professores, ilustrada nas considerações de P2: "Precisamos ter uma formação adequada, muitos não estão preparados ainda para este currículo". Para P5, o currículo está presente na "abordagem do professor em sala de aula" e P6 diz: "muito vai depender da nossa prática, na verdade, que o professor precisa saber para chegar naqueles objetivos". Tais considerações são relevantes, visto que o currículo com caráter emancipatório é sustentado na reflexão sobre a própria prática pedagógica, utiliza planejamento, execução e avaliação operados de forma interativa em suas relações sociais. (Sacristán, 2000).

Nº de participantes: 09

Relação entre Currículo x Gestão Escolar	Frequência
Representado pelo trabalho conjunto	7
Acompanhamento/suporte ao docente	5
Preparo/formação continuada aos professores	2

Quadro nº 06: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a relação entre currículo e gestão

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a terceira categoria de análise, a maioria das entrevistadas compreende que a relação entre currículo e gestão escolar está representada pelo trabalho conjunto. De acordo com as falas: a) "estão intimamente ligados porque há um elo na escola entre os professores, a gestão, os funcionários, os alunos todos são uma corrente né, todos estão interligados" (P1), b) "precisa estar caminhando junto, porque é a partir da gestão, do corpo

escolar e de todo um contexto, que é formar este currículo” (P4), reforçado por P9, para quem “o currículo é intrínseco a nossa prática escolar, então, deve acontecer”.

As docentes também evidenciam que para ocorrer uma boa relação entre currículo e gestão escolar é importante que a gestão escolar acompanhe e dê suporte ao desenvolvimento do trabalho do corpo docente, presente nas falas seguintes: a) “o acompanhamento, o apoio pedagógico com os professores em sala de aula poderia muito auxiliar no currículo para que fosse mais efetivo...” (P6); b) “a gestão precisa dar um norte daquilo que a gente tem que fazer na escola” (P2), reforçada por P9, que afirma: “em algum momento eles vão cobrar da gente ou se não cobram eles vão verificar”.

Outro aspecto destacado pelas professoras, parte da necessidade de um preparo relativo à formação continuada dos docentes, encontrado nas falas: “proporcionar aos professores um tempo de horas para os pares estarem se reunindo para fazer as formações continuadas dentro da escola” (P5); bem como, observado por P7 a importância de “o professor estudar o currículo e adequar”.

Os aspectos destacados nos levam às considerações de Libâneo (2001) e Silva (2013), quanto à relação necessária entre gestão e currículo, que nos leva a pensar que a abordagem técnico-científica de gestão está mais voltada à visão tradicional de currículo, que reforça a reprodução da cultura e conhecimento. A abordagem democrático-participativa, no entanto, alinha-se mais à visão de currículo crítico ou pós-crítico. Logo, a relação entre gestão e currículo que se pretende é outra.

Nº de participantes: 09

Contribuição do currículo para a gestão	Frequência
Planejar, organizar e acompanhar/promover o envolvimento	7
Adequar às aprendizagens	6
Contribuir para além da sala de aula	2

Quadro nº 07: Compreensão das docentes das escolas pesquisadas sobre a contribuição do currículo para a gestão

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à contribuição da gestão para o currículo, ficaram registrados os seguintes aspectos: a) promover o envolvimento da gestão com o corpo docente nos atos de planejar, organizar e acompanhar as atividades no âmbito escolar, presente nas falas: “a gestão da escola vai ter que planejar, fazer reuniões, para a gente poder oferecer um ensino de qualidade na escola que atenda as demandas” (P7); “trabalhar em grupo, ouvir ideias divergentes” (P6); “toda a gestão escolar tem que estar envolvida dentro desse currículo, saber, passar para frente (P2), reforçado por P4, quando diz: “a gestão tem que estar andando junto com o currículo, com o perfil, se não andar junto, se perde o perfil e todo um trabalho que foi feito”; b) adequar às aprendizagens, destacadas por P9: “a gente tem

autonomia de selecionar, esclarecer, mediar os conteúdos mais importantes, os sentidos e significados", também observado por P7 desde a manutenção do "projeto político pedagógico, que precisa ser mudado, porque ele tem que ser avaliado todos os anos pelos professores e pela direção"; c) contribuir para além da sala de aula, encontrado no discurso de P6: "os alunos precisam ouvir ideias divergentes, precisam também ser trabalhadas: solidariedade, auxílio com os colegas, acho que isso é importante".

Tais dados apresentados pelas docentes entrevistadas não nos fornecem evidências objetivas para afirmar que seus argumentos se articulam com os indícios captados nos documentos sobre a relação gestão e currículo em vista das fragilidades, apesar das possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes curriculares nacionais e orientações curriculares do sistema de ensino pesquisado expressam perspectivas de gestão e currículo orientadas para uma efetiva gestão democrático-participativa, alinhadas com uma concepção crítica e/ou pós-crítica de currículo.

As representações sociais compartilhadas pelas docentes entrevistadas acerca da gestão, entretanto, nos favoreceram a compreensão de uma ideia de parceria, entendida como gestão democrática liberal/compartilhada, mais afinada com uma democracia de baixa intensidade com prevalência do que se convenciona designar procedimento e forma. Ressaltamos também, com relação ao entendimento das mesmas sobre currículo, a presença de preocupação mais voltada a uma visão tradicional de currículo, reafirmada na posição, deveras nebulosa, concernente à representação de realidade e democracia expressas em suas falas. O que se depreende, que a relação entre gestão e currículo está, nas contradições evidenciadas, mais afeta à tutela, ao carecimento, ao apoio pedagógico e ênfase nas relações amistosas.

Dito isso, é necessário salientar a necessidade de uma gestão e um currículo ativos/vivos, focados no favorecimento do desenvolvimento de um ensino que explore sentidos e significados, com consciência e criticidade diante do contexto social no qual a escola está inserida e vivem alunos, professores, gestores, funcionários e pais, contribuindo para a formação de seres humanos pensantes, que exerçam a cidadania numa perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2014.

BORDENAVE. Juan, Enrique Díaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/2010.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares do ensino fundamental da rede municipal de Criciúma*. Criciúma, SC: SME, 2020.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade outra. In: Paraíso, Marlucy A.; et. al. (Orgs). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora CRV, p. 127-139, 2012.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural.* São Paulo: Cortez, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clelia Maria. (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social.* Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996, p. 9-30.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet . Acesso em: 26 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão na escola*: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*. Rio de Janeiro, n. 39, p.7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

MELO, Maria Tereza Leitão. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004, p.243-254.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEREIRA, Antonio Serafim. Ensino e realidade: refletindo sobre possibilidades. In: PEREIRA, Antonio Serafim. *E por falar em educação...*: ensino, formação e gestão. Criciúma, SC: Ediunesc, 2014, p. 23-35,

PEREIRA, Antonio Serafim; MUELLER, Rafael, Rodrigo. A gestão democrática e sistemas municipais de educação: ampliando o olhar. In: PEREIRA, Antonio Serafim; REGO, Miguel, Anxo Santos. (Orgs.). *Educação*: partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios. Criciúma, SC: Ediunesc, 2019, p. 239-257,

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza.; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAPÍTULO 18

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO

Data de aceite: 01/04/2022

Thayse Melo Borges
Pedagoga e mestranda em Educação, Universidade do planalto Catarinense (UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Doutora em educação, professora na Universidade do planalto Catarinense (UNIPLAC)

RESUMO: Esse artigo visa compreender como as brincadeiras na educação infantil podem ser uma possibilidade na construção da equidade de gênero com crianças pequenas. Temos como problemática de pesquisa: Qual a importância das brincadeiras na educação infantil para a construção da equidade de gênero com crianças pequenas? É uma pesquisa com abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos metodológicos é uma pesquisa bibliográfica. Focamos nos artigos e textos que apresentam uma perspectiva pós-estruturalistas sobre educação, educação infantil, gênero e brincadeiras, utilizamos como por exemplo, textos das seguintes autora: Finco (2015), Finco (2016), Vianna e Finco (2009), Scott (1990) e Graupe (2014). Os resultados apontam para a importância de uma educação que não se utilize de argumentos conservadores e arcaicos, mas sim de uma educação que valorize as questões de gênero, que problematize as desigualdades sociais entre os gêneros desde a educação infantil. Nesse contexto, ainda constatamos que o espaço da educação infantil deve basear-se na liberdade do brincar, sem rotulação e separação de brincadeiras típicas para meninas e meninos. Em síntese, é necessário e urgente analisarmos criticamente o papel das brincadeiras de crianças bem pequenas na educação infantil na perspectiva da construção da equidade de gênero, considerando o papel das brincadeiras na construção de relações justas e equitativas entre meninas e meninos na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação infantil. Equidade de gênero. Brincadeiras.

ABSTRACT: This article aims to understand how games in early childhood education can be a possibility in the construction of gender equity with young children. We have as a research problem: What is the importance of games in early childhood education for the construction of gender equity with young children? It is a research with a qualitative approach and regarding the methodological procedures it is a bibliographic research. We focus on articles and texts that present a post-structuralist perspective on education, early childhood education, gender and play, using, for example, texts by the following authors: Finco (2015), Finco (2016), Vianna and Finco (2009), Scott (1990) and Graupe (2014). The results point to the importance of an education that does not use conservative and archaic arguments, but an education that values gender issues, that problematizes social inequalities between genders since early childhood education. In this context, we still find that the space of early childhood education must be based on freedom of play, without labeling

and separating typical games for girls and boys. In summary, it is necessary and urgent to critically analyze the role of play for very young children in early childhood education from the perspective of building gender equity, considering the role of play in building fair and equitable relationships between girls and boys in early childhood education.
KEYWORDS: Genre. Child education. Gender equity. jokes.

1 I INTRODUÇÃO

Ainda nos dias atuais, os comportamentos infantis são conduzidos para uma dualidade dicotômica de gênero, a qual tenta justificar ações com base no sexo biológico, como se esse acontecesse de forma “natural”, negando-se o fato de que o gênero é uma construção social.

No espaço escolar notamos com maior frequência essa dualidade, que segregaciona meninos e meninas, justificando e conduzindo aptidões com base principalmente no senso comum, que afirma que há uma diferenciação na forma como a criança pensa e desenvolve suas habilidades de acordo com fatores biológicos de cada gênero desconsiderando as influências sociais, culturais e históricas. Nesta perspectiva biologista de gênero, meninos e meninas estariam fadados a desenvolverem habilidades conforme influência interna, demarcando atitudes, comportamentos e ações do que “é de menino” do que “é de menina”.

E essa diferenciação ocorre desde a educação infantil, onde o menino sofre maior repressão de comportamentos, e é reprimido por gostar de brincar de cozinha ou com bonecas; já a menina, não pode gostar de explorar o mundo e participar de brincadeiras consideradas agitadas, pois isso é brincadeira “de menino”. Formando assim, uma relação hierarquizada de poder entre meninos e meninas desde a infância.

Estudos como o de Silva e Luz (2010), nos mostram que até mesmo nas relações de afeto na escola, há uma diferenciação quanto ao gênero, onde as autoras defendem que os meninos são privados em relações de interação afetiva e até mesmo cuidado, devido a uma visão de que meninos não necessitam de tanta proteção quanto as meninas, pois estes, na visão da sociedade, são menos afetados por situações de risco.

Esse ambiente polarizador, pode ser observado com facilidade nos momentos de brincadeiras, onde a regulação dos corpos infantis ocorre escancaradamente, como por exemplo, nas brincadeiras realizadas no pátio, onde meninos recebem bolas e carrinhos e meninas bonecas e brinquedos que são miniaturas de utensílios domésticos, ou até mesmo em sala, essa divisão acontece.

Desta forma buscamos entender como a educação infantil pode se tornar um ambiente que proporcione a construção da equidade de gênero por meio das atividades do brincar, nos fazendo a seguinte questão: Segundo as literaturas pós-estruturalistas qual a importância das brincadeiras na educação infantil para a construção da equidade de gênero com crianças da educação infantil?

Sendo assim buscamos analisar criticamente o papel das brincadeiras de

crianças bem pequenas na educação infantil para a construção da equidade de gênero, compreendendo a importância da equidade de gênero na educação infantil, identificando o papel das brincadeiras na construção de gênero, garantindo assim, o direito a uma educação não sexista.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de entendermos melhor sobre as questões de gênero, que por diversas vezes, não é tratada com a devida atenção, principalmente no âmbito da educação infantil, a qual possui uma carência de estudos sobre o assunto durante a formação inicial das/os docentes.

Esse artigo de revisão bibliográfica busca contribuir para o avanço das discussões da construção das identidades de gênero, analisando os estudos no que tange a equidade de gênero na educação infantil e suas representações nas brincadeiras.

2 | A EQUIDADE DE GÊNERO COMO DIREITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As relações de desigualdades de gênero, permeiam as práticas da nossa sociedade patriarcal e machista, relações essas que desfavorecem as mulheres dentro de uma hierarquia de poder, tendo visibilidade ampla somente a partir da década de 70 com movimentos feministas, que criticavam a exclusão da mulher em direitos fundamentais, principalmente o voto.

Nesse contexto, os estudos sobre gênero são essenciais para compreendermos o foco desta pesquisa Segundo Scott:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (1995, p.72)

Entendemos a educação infantil como primeiro meio de socialização da criança para além do ambiente familiar, nesse sentido buscamos entender como surge a construção de gêneros durante as brincadeiras, pois apesar de muitas vezes, a instituição escolar abster-se do seu papel fundamental nas questões de gêneros vivenciadas no ambiente escolar, este é um local onde essas construções como tantas outras são fundadas, como afirma Finco, (2016; p. 99).

Apesar de estas questões estarem implícitas no dia-a-dia da escola, permeadas nas práticas pedagógicas, ainda estão longe das discussões nos cursos de formação do professor e pouco se discutem as questões de gênero no âmbito de reuniões pedagógicas. Devemos nos perguntar o porquê dessa ausência; o que significa não discutir as questões de gênero e o que isso implica. Por que a escola parece propor um “acordo do silêncio? (FINCO, 2003, p.99).

Somos advindos de uma sociedade culturalmente machista e marcada fortemente pelos papeis de gêneros, que por muitas vezes, faz com que a/o docente reproduza comportamentos sexistas nas suas práticas pedagógicas.

Nas últimas décadas, muito se ouve falar em identidade de gênero, mas ainda sabe-se pouco sobre o assunto dentro do ambiente escolar, em especial na etapa da Educação Infantil. Tal assunto ainda é visto com certo tabu, e sendo assim essa discussão não é tratada em reuniões e raramente nos encontros de formação continuada, porém como afirma Finco (2016, p. 92) "As pesquisas sobre gênero e educação mostram que as instituições escolares, através de regimentos, organização dos espaços e da distribuição do tempo, constituem importantes espaços para a formação de crianças e jovens".

O espaço escolar precisa ser o local em que a criança tenha liberdade de expressar-se através do brincar, sem sofrer inibição quanto a sua forma de brincar. Ela e o corpo docente precisam estar atentos a todos os sinais e manifestações, que por muitas vezes, passam desapercebidos na escola, mas que estão carregados de símbolos e simbologias que delimitam papeis e conduzem as crianças a locais Pré determinados considerando seu sexo biológico (LOURO, 2014). Intrinsicamente impondo uma relação de poder e submissão, nos comportamentos infantis, desde a mais tenra idade.

Tendo em vista a função social que a escola possui, que está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu capítulo II, Art. 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996), o espaço da educação infantil precisa ser formador de cidadãos, com base na equidade de gênero.

Para Graupe (2014, p. 390):

Sabemos que atualmente é importante problematizar o papel que a educação exerce na produção das desigualdades, especialmente na constituição das masculinidades, nos comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, buscando a desconstrução da ideia de uma essência ou natureza que explique e justifique as violências, as desigualdades de gênero, as ações discriminatórias, bem como, as desigualdades estabelecidas entre os vários grupos sociais.

A escola deve ser um local que permita à criança um ambiente livre de imposições baseadas em visões ultrapassadas de uma sociedade conservadora, e sim uma ambiente descontruído, que permita a dissolvição de uma visão segregacionista e hegemônica de gêneros, e que respeite uma pluralidade de maneiras de ser homem e ser mulher, bem como não há espaços predefinidos para ambos, esse direito está garantido em documentos como a resolução 34/180 criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 18 de dezembro de 1979, que luta pela igualdade de homens e mulheres, que nos parágrafos primeiro e quarto explicita o papel do Estado:

§ 1. Os Estados Membros adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a

discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres;

§ 4. A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (BRASIL. 1984, p.1).

As práticas regidas por estereótipos ainda acontecem quando a professora divide os brinquedos, colocando para os meninos legos, carrinhos e bonecos de super-heróis e para as meninas bonecas e brinquedos que representem eletrodomésticos e utensílios dos afazes domésticos, "Cumpre notar que as desigualdades de gênero estão naturalizadas nas relações sociais e também nas relações familiares no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes sendo tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina" (PEREIRA; OLIVIERA, 2016, p. 280).

3 | O PAPEL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que tange à educação infantil, a brincadeira assume um lugar de importância no cotidiano das crianças, pois é através dela que as crianças interpretam e refletem o mundo da forma com que elas veem.

Brincar é recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p. 11)

O brincar, desta forma, é considerado uma ação cultural, "uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem" (BORBA, 2006, p. 47). A criança precisa aprender a brincar, cabendo a educação infantil, propiciar às crianças um brincar não excludente, nem reprodutor de uma sociedade machista e sexista.

Meninos e meninas são conduzidos para um brincar polarizado, enquanto o menino é direcionado a brincadeiras exploratórias e ativas; a menina é conduzida para brincadeiras "calmas" e que tenham relação ao cuidado e à família, que segundo Finco (2016, p. 95) estaria preparando as crianças para uma introdução na vida social, onde ela aprende as regras e valores da mesma.

Ainda segundo a autora, "quando a professora não reflete sobre sua influência

nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar as brincadeiras de uma forma a favorecer o sexismo" (FINCO, 2016, p. 98), são ações que sem a devida atenção por parte das/os docentes passa desapercebidos, e estimulam uma relação de poder, que produz uma visão engessada de masculinidade e feminilidade.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma chegamos à conclusão de que "Não bastam normas que visem à garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos" (FINCO, 2015, p. 55), as questões de gênero e sexualidades, foram de certa forma marginalizadas na sociedade atual, tornando um tabu, e a falta da discussão sobre o assunto, apenas serve para a reprodução de uma cultura sexista dentro da sala de aula, a qual se evidencia nos momentos de brincadeiras.

É necessário refletir acerca das práticas que foram naturalizadas como "certas", por uma visão heteronormativa e rotulada, que hierarquiza brincadeiras, comportamentos, sentimentos, atitudes e profissões como sendo mais apropriadas para meninos e meninas. A criança precisa de momentos de brincadeiras em que haja a transgressão das normas historicamente estipuladas para desqualificar um ou outro gênero, buscando a construção da equidade de gênero, baseando-se no reconhecimento e na valorização das diferenças, como define Graupe (2014, p.397) "Para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da pedagogia da equidade, devem-se considerar as experiências socioculturais d@s alun@s, seus saberes e práticas familiares."

A educação infantil, especificamente nos momentos de brincadeiras, precisa ser um momento/espaço onde exista a liberdade de um brincar sem rotulações e intervenções desnecessárias acerca de "comportamentos adequados a determinado sexo", ela precisa tornar-se um ambiente livre de amarras preconceituosas e armada com conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Revista Studi sulla formazione**, 1, p. 47-58, 2015. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf ; Doi: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17329. Acesso em: 30 de jun. 2021.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863. Acesso em: 10 jun. 2021.

GRAUPE, Mareli Eliane**.** Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto Escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões Minella; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo, (org.) **Políticas e fronteiras**. Tubarão : Ed. Copiart, 2014, p. 389-410

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma Perspectiva pós-estruturalista.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, Angelica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 273, 28 abr. 2016. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i1.7061. Acesso em: 11 jun. 2021

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, pp.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667. Acesso em: 30 de jun. 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 34, p. 17-39, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332010000100003. Acesso em: 30 de jun. 2021.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 33, p. 265-283, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000200010. Acesso em: 30 de jun. 2021

CAPÍTULO 19

EDUCACIÓN CONTINUA, COMO ALTERNATIVA PARA AMPLIAR LA OFERTA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ

Data de aceite: 01/04/2022
Data de submissão: 17/02/2022

Behetzaida Martínez Regules
Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez/ Licenciatura en Administración
Tepexi de Rodríguez Puebla
https://orcid.org/0000-0003-0436-7427

Socorro Pacheco Pérez
Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez/ Licenciatura en Administración
Tepexi de Rodríguez Puebla
https://orcid.org/0000-0002-0986-5110

Edgardo Roldán Y Tovar
Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez/ Licenciatura en Administración
Tepexi de Rodríguez Puebla
https://orcid.org/ 0000-0002-0937-0126

Heriberto Vázquez Guevara
Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez/Licenciatura en Administración
Tepexi de Rodríguez Puebla
https://orcid.org/0000-0002-7376-0049

RESUMEN: La educación continua, es una alternativa que la población tiene hoy en día para alcanzar objetivos de desarrollo profesional; así como, una forma de sustentar la práctica en su ámbito laboral, pues las condiciones en las que se encuentran la mayoría de los profesionales egresados de un nivel superior quizá no sea la ideal para conseguir o mantenerse en un puesto laboral, ya que carecen de aplicación técnica. El Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez, es una institución que brinda educación superior a una población diversa de la Mixteca Poblana, como área de oportunidad la institución puede aprovechar el uso de su infraestructura y no limitarla, esta es una opción para ampliar su oferta académica mediante la Educación Continua, por lo que se tom***ó*** como referencia un estudio aplicado a egresados de las diferentes carreras que oferta esta institución dicho estudio tiene como finalidad determinar la factibilidad o pertinencia de ofertar educación continua en la institución y cuáles serían las posibles áreas de especialización profesional que requieren o demandan los egresados, ya que esto permitirá ampliar su catálogo de servicios educativos que actualmente ofrece, una vez conociendo la pertinencia del estudio es importante que la institución le dé seguimiento, realizando todas las gestiones que se requieren para los trámites administrativos y legales necesarios ante las instancias correspondientes.
PALABRAS CLAVE: Educación continua, oferta académica, egresados.

CONTINUING EDUCATION, AS AN ALTERNATIVE TO BROADEN THE EDUCATIONAL OFFERING IN THE INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ

ABSTRACT: The Continuing education is an alternative that the population has today to achieve their professional development objectives, as well as a way to support the practice in their work environment, because the conditions in which

most of the professionals graduated from a higher level may not be the ideal to get or stay in a job, since they lack of technical application. The "Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez" is an institution that provides higher education to a diverse population of the Mixteca Poblana, as an area of opportunity, the institution can take advantage of the use of its infrastructure and not limit it, this is an option to expand its academic offerings through Continuing Education, therefore, a study applied to graduates of the different degrees offered by this institution was taken as a reference. The purpose of this study is to determine the feasibility or relevance of offering continuing education in the institution and what would be the possible areas of professional specialization required or demanded by the graduates, since this will allow expanding its catalog of educational services currently offered, once the relevance of the study is known, it is important that the institution follows it up, making all the arrangements required for the necessary administrative and legal procedures before the corresponding authorities.
KEYWORDS: Continuing education, academic offerings, graduates.

INTRODUCCIÓN

La educación continua, es una modalidad educativa, dirigida a satisfacer las necesidades de actualización o desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de las personas; además con la práctica que permite lograr una mejor inserción y desempeño laboral de los profesionales; por lo tanto, en el concepto de educación continua normalmente no se incluye instrucción básica del lenguaje o alfabetización ya que su esencia es la actualización del aspecto teórico-práctico del profesionista.

La educación continua, es una necesidad imperiosa que se plantean las instituciones de educación superior para la modernización de los profesionales, ante la velocidad de los cambios en el conocimiento y en la tecnología. "Revista de la ANUIES (69)".

El propósito de la educación continua es capacitar al individuo que le permita ser competente en cada una de sus funciones en el ámbito laboral, y está dirigida a profesionistas o personas con formación profesional, técnica o empírica, que requieren no sólo de conocimientos teóricos o prácticos, sino de actitudes, valores y aptitudes para mejorar el desempeño de su trabajo.

Hoy en día todas las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, buscan cierto reconocimiento, posicionamiento y prestigio como ventaja competitiva, es por ello que existe la necesidad de implementar ciertas estrategias que ayuden a lograr este cometido, una de estas acciones que se consideran importantes, es ampliar sus servicios educativos mediante la oferta de educación continua en sus instituciones, ya que de alguna manera ayudará no sólo en incrementar la matrícula institucional; sino también resulta favorable en el financiamiento y con ello tecnificar las instalaciones para una mejor formación de toda la comunidad estudiantil.

El objetivo de esta investigación, es dar a conocer la experiencia de un estudio que se realizó en el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez mediante la

aplicación de una encuesta, que tiene como finalidad la determinación de la factibilidad de ofertar educación continua en la institución, con el apoyo de alumnos que se encuentran en residencia, para facilitar esta labor, se utilizaron herramientas tecnológicas, como es el uso de redes sociales, cabe destacar que esta encuesta se le aplicó a un grupo de egresados de las siguientes carreras: Licenciatura en Administración, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Sistemas Computacionales, ya que en materia mercadológica los profesionistas de estas carreras son nuestros principales clientes o representan parte de nuestro segmento de mercado, el cual debemos tener bien identificados.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

El trabajo de investigación nace a través del proyecto de residencia profesional denominado "Estudio de factibilidad para ofertar educación continua en el I.T.S.T.R" y para el desarrollo de esta residencia en el año 2014 se consideraron los datos con los que contaba el departamento de vinculación con el sector productivo y el departamento de servicios escolares de la misma institución respecto de los exalumnos insertos en el campo laboral, para la recolección de datos se determina aplicar una encuesta mediante el uso de redes sociales específicamente Facebook, ya que es el medio actualmente más concurrido por los jóvenes, en primera instancia se procedió abrir una cuenta de Google drive para después publicar el link del mismo en el grupo de egresados del I.T.S.T.R de Facebook. El cuestionario estuvo compuesto por 24 preguntas, dentro de las cuales se encuentran preguntas abiertas, cerradas o dicotómicas y de elección múltiple. A su vez, el cuestionario se dividió en 4 rubros: datos generales del egresado, ubicación laboral, nivel escolar de los egresados y percepción institucional e interés por recibir educación profesional continua. Se encuestó a una población de 150 exalumnos, con la finalidad de determinar la factibilidad para ofertar educación continua en la institución así también conocer las necesidades demandadas en los jóvenes egresados de seguir formándose y actualizándose en su profesión que les permita ser más competitivos a las exigencias del mercado laboral.

COMENTARIOS FINALES

Resumen de resultados



Fig 1. Alumnos encuestados.

Para realizar esta investigación se aplicaron encuestas a un total de 150 egresados, en cuanto al género el 69% son hombres y el 31% son mujeres; sin embargo, respecto a la formación profesional se entrevistaron: 58% Licenciados en administración,17% Ingenieros industriales,14% a Ingenieros mecánicos y 11% a Ingenieros en sistemas computacionales Fig1.; resulta favorable saber que de las personas involucradas en este estudio estén insertos en el campo productivo, pues cabe destacar que el 86% de egresados se encuentran laborando y no han estudiado alguna maestría, curso, taller, diplomado etc. que ayude o fortalezca su formación o actualización profesional, solo el 8% de la población activa ha logrado combinar la formación continua, mientras que el 6% ni trabaja, ni estudia; éste indicador aunque es bajo no deja de ser preocupante ya que esa población está inactiva, por lo tanto requiere ser atendida por el área de vinculación a través del programa de seguimiento a egresados.

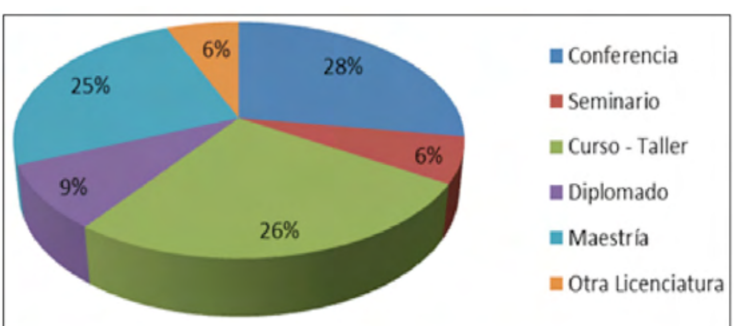


Fig 2. Opciones Educación Continua

Actualmente el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez, ha firmado un convenio de colaboración con la universidad Tolteca de México para ofertar dos maestrías las cuales son Gestión empresarial y emprendimiento social, y la maestría en Ciencias de la educación, ya que esto permite que la institución sea reconocida por este tipo de servicio educativo, Cabe destacar que a largo plazo se pretende ofertar maestrías propiamente de la institución ya que esto creará impacto tanto económico y social.

De acuerdo al estudio realizado a egresados, recae en la implementación de conferencias de acuerdo a su actividad laboral pues de las diferentes opciones que se les presentaron el 28% determino que es la forma rápida y precisa con la que podrían obtener una mayor actualización; sin embargo, otra alternativa de actualización que se pueden implantar en el I.T.S.T.R son los cursos y talleres por que el 26% de los encuestados vieron como otra forma de profesionalización. Fig 2.

El instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez al ser una de las pocas instituciones de educación superior en la Mixteca Poblana debe establecer prioridad con base a este estudio la ampliación de su oferta académica y dejar ver a la educación continua como una alternativa más de profesionalización. La educación continua permitirá al profesionista no solo de esta región contar con herramientas de competitividad para así lograr una permanencia y progreso continuo en relación a la globalización tecnológica.

El desempeño organizacional para cada uno de los profesionales es fundamental dentro de una empresa y así lograr los objetivos de la entidad.

Como se puede observar en la Fig 2. La oferta educativa que les llamo más la atención a los encuestados es la continuidad de preparación mediante el estudio de una maestría, pues el 25% estaría dispuesto a extender su formación profesional con esa opción, por lo que deja esto último al Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez un área de oportunidad para cubrir las necesidades académicas, pero principalmente de la región. Los cambios tecnológicos, así como competitividad laboral despierta la inquietud en los egresados de seguir preparándose ya que el impacto sería no solo en lo económico sino en la realización profesional y certeza laboral.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta, así como las maneras de interés también son los talleres, cursos o conferencias, sin embargo, resulta favorable conocer que los egresados se inclinan hacia la profesionalización en el área económico-administrativa pues del 100% un 27.67% como se puede apreciar en la Fig 3. necesitan actualizar lo aprendido en su formación profesional; con esto y considerando la plantilla docente es esta área que tiene el I.T.S.T.R., se determina la viabilidad de la educación continua como oferta académica en dicha institución.

Es indispensable dentro de la educación continua ofrecer calidad científica, sin disociar la teoría de la práctica y la plantilla docente del I.T.S.T.R está capacitado para ofrecerla, la oferta de Educación Continua que debe ofrecer el I.T.S.T.R deberá ser definida con base el estudio practicado, ciertamente se debe perfeccionar y determinar si la

infraestructura con la que cuenta el instituto permitiría la inserción de esta nueva forma de profesionalización.

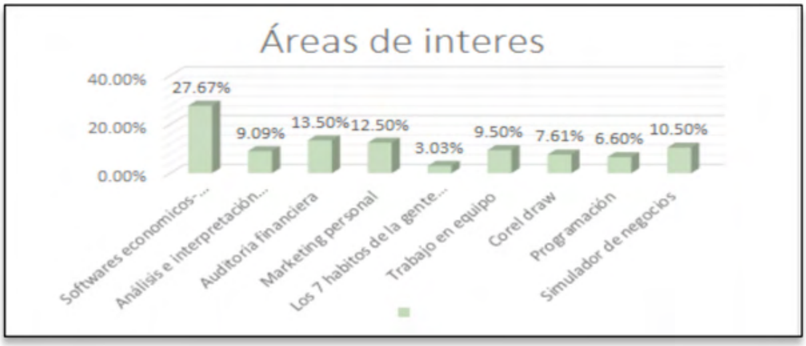


Fig 3. Áreas de interés en la opción de Educación Continua

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos de la investigación realizada a los alumnos egresados, se determinó que es factible ofertar educación continua en el Instituto Tecnológico Superior de Tepexi de Rodríguez, ya que representa para ellos un área de oportunidad para seguir formándose y actualizándose profesionalmente, tal como se pudo constatar en algunas de las preguntas realizadas sobre las limitaciones al desempeñar las funciones de un determinado puesto de trabajo así como también aprovechar las oportunidades de promoción y ascenso en las empresas asegurando su permanencia e inserción laboral de los egresados.

RECOMENDACIONES

Como se pudo observar en las conclusiones, sobre el alcance que tiene el resultado de la factibilidad de ofertar educación continua en la Institución, se sugiere poner atención y práctica en las siguientes recomendaciones:

1.- Que la institución gestione tanto los trámites legales, así como un proyecto de inversión en las áreas y dependencias pertinentes para la ejecución de la oferta de educación continua en la institución.

2.- Dar continuidad a las necesidades profesionales de los egresados.

3.- Realizar una investigación a empresarios de la región, para conocer las necesidades profesionales que requiere en su capital humano, mismo que ayudará a fortalecer el programa de educación continua.

4.- Que la institución gestione contratación de personal capacitado y especializado

para cubrir las áreas del conocimiento demandados.

REFERENCIAS

ANUIES. - Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. México 1999. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Consultado en internet el 27 de enero 2014. Dirección de internet https://books.google.com.mx

«Educación», Diccionario de la lengua española (22. ª Edición), Real Academia Española, 2001. Consultado el 27 de enero 2014http://www.rae.es/

Fernández Sánchez, Néstor. - Gestión de la Educación Continua en las Instituciones de Educación Superior en México. Identificación de los Indicadores de Desempeño.

Fernández Sánchez Néstor, Universidad Nacional autónoma de México, SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN CONTINUA, 1999. http://www.paginaspersonales.unam.mx/

López Martínez Berenice (16-09-2011). Intervención educativa. Consultado el 27 de enero del 2014. http://uvprintervencioneducativa.blogspot.mx/2011/09/tres-tipos-de-educacion-formal-no.html

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ARIANA BATISTA DA SILVA - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos-PPGESA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e graduada em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pesquisadora na área do Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Evolução Biológica e formação de professores que ensinam Ciências.

ÍNDICE REMISSIVO

S

T

V

Atena Editora
Ano 2022

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br